درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسةالمعلمين لتلك المهارات

إعداد

فايزة سعد محمد العدوان

إشراف

د. غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون ثان 2011 م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الاساسي ودرجة ممارسةالمعلمين لتلك المهارات) وأجيزت بتاريخ١٢/ ١/ ٢٠١١ .

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
أ. د جودت أحمد سعادة(رئيسا)	....
د. غازي جمال خليفة (عضوا ومشرفا)	....
أ. د يعقوب عبدالله أبو حلو	....

التفويض

أنا الطالبة فايزة سعد محمد العدوان أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : فايزة سعد محمد العدوان

التوقيع: ....

التاريخ: ٢٢ / ١ / 2011م

الإهداء

إلى من رتل في أذنـي أبجدية عطشي للقمة فكانت خارطة لطريقي

والدي العزيز

إلى ذلك الحضن الذي بدأت أحلامي منه وكبرت حتـى صارت بحجم جبل

والدتـي الغالية

إلى من ربت على كتفي لحظة واحتوى تطلعاتي لحظة طموح فكان بيت قصيدي

زوجي الحبيب

إلى سطوري الظامئة لخربشاتي، إلى اناشيد قلبي الدافئة إلى أبنائي الأحباء

يزن يوسف أحمد أسماء

إلى من رعت أبنائي فأمسكت بيدي يوما وعلمتنـي كيف أخط أسمي بين الأسماء

أختـي الحبيبة ..أم رعد

إلى الذين شاركونـي الصعود وقاسمونـي الأفق فصرت وصاروا

إخوتي جميعا

شكر وتقدير

الشكر لله عز وجل أولا فهو صاحب الفضل والمنـة . من لا يشكر النـاس لا يشكر الله.

فأتقـدم بعظـيم الـشكر والامتنـان لأسـتاذي الفاضـل الـدكتور غـازي جمـال خليفة الذي كان لي عونا بعد الله تعالى ومنحنـي من وقته وجهده الكثير ما جعلنـي أقوى على تحمل الصعاب التـي اعترضت دراستـي.

وأشكر الله تعالى على وجود أستاذي الفاضل صاحب العلم والقلب الواسع الذي تفضل مشكورا بالإشراف على هذه الرسالة منذ كانت فكرة إلى أن خرجت للوجود فكان خير موجه ، ونعم ناصح ، فله كل الفضل والاحترام وعظيم الامتنان ،كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور جودت سعادة لتفضله برئاسة اللجنة,و الأستاذ الدكتوريعقوب عبدالله أبو حلو بتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظاتهم عليها ،وأتقدم بالشكر إلى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية , لكم مني أساتذتي كل الشكر التقدير

.

الباحثة

فايزة سعد محمد العدوان

2011

فهرس المحتويات

فهرس الجدأول

فهرس الملاحق

درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي

ودرجة ممارسةالمعلمين لتلك المهارات

اعداد

فايزة سعد محمد العدوان

إشرف

الدكتور غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرفية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسةالمعلمين لتلك المهارات. ولتحقيق هذا الهدف حأولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي ؟
2. ما درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية المقرر على طلبة الصف نفسه؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد الملاحظة والوسط الافتراضي على مقياسها؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس، وسنوات الخبرة ؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، اختيرت عينة عشوائية من معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية بلغ عدد أفرادها

(40) معلماً ومعلمة، كما قامت الباحثة بتطوير أداتين، تمثلت الأداة الأولى باستمارة تحليل المحتوى لرصد تكرارات ظهور فئات التحليل في محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي، تأكدت الباحثة من ثباتها باستخدام معادلة هولستي Holsti، في حين تمثلت الأداة الثانية ببطاقة ملاحظة اشتملت على (41) فقرة من مهارات التفكير الناقد إذ تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على (10) محكمين. كما طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد بصورتها النهائية على عينة استطلاعية، ومن ثم قام ملاحظان (مشرف تربوي ومعلمة) بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية من المعلمين، وحسبت نسبة الاتفاق الكلية باستخدام معادلة هولستي (Holsti) إذ بلغت (0.85). وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافية الذين يدرّسون مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.

وباستخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك الإحصائي (ت) (t -test) لعينة واحدة ، وتحليل التباين الثنائي، كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

أ. يركز مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي بنسبة مئوية عالية على الحقائق، ويقلل من نسبة المفاهيم والتعميمات، وكانت مهارة الاستنتاج أكثر مهارات التفكير الناقد تمثيلاً في كتاب الجغرافية، في حين كانت مهارات التفكير الناقد الأخرى ممثلة بدرجة قليلة في المحتوى مثل الاستقراء ,التتابع, المقارنة والتباين, تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة , المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة , المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة .

ب. جاءت درجة ممارسةالمعلمين مرتفعة لخمس مهارات من مهارات التفكير الناقد هي: الاستقراء، الاستنتاج، التتابع، المقارنة والتباين ، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة ، في حين جاءت درجة ممارسة بدرجة متوسطة لمهارتين فقط هما: مهارة المعلومات

ذات الصلة وغير ذات الصلة ، ومهارة المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة .

ج. وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد لخمس مهارات من مهـــارات التفكيـــر الناقد الملاحظة والوسط الافتراضي على مقياسها ولصالح المتوسط الملاحظ.

د. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارســـة معلمـــي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارتين من مهارات التفكير الناقـــد همـــا: مهـــارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة، ومهارة التمييز بين المعلومـــات ذات الصلة وغير ذات الصلة، والوسط الافتراضي على مقياس كل منهما.

ه. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس.

و. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لست مهارات من مهارات التفكير الناقد تعزى لسنوات الخبرة، ووجود فرق دال إحصائياً في درجة ممارسةالمعلمين بمهـــارة واحـــدة هـــي مهـــارة الاستقراء يُعزى لسنوات الخبرة ولصالح الخبرة (10) سنوات فأكثر.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها : إجراء دراسات أخرى للكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الناقد ودرجة ممارسةالمعلمين بها في صفوف دراسية أخـــرى ،وضـــرورة اهتمام مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم في تمثيل مهارات التفكير الناقد في كتب الجغرافية بصورة متوازنة.

The Availability of Critical Thinking Skills of the Ninth Grade Geography Textbook and It's Relation with the Teachers' Degree of Practice these Skills

Prepared by

Fayza Saad Mohamed Al-adwan

Supervisor

Dr. Ghazi Jamal Khalifeh

ABSTRACT

This study aimed at defining the availability of critical thinking skills in the ninth grade geography textbook and the teachers degree of practice these skills.

To achieve this goal, the study aimed at answering the following questions:-

1- What are the percentage of having critical thinking skills in the ninth grade geography textbook?
2- What is the teachers' degree of practice critical thinking skills in the geography textbook?
3- Is there a significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the observed mean of teachers' degree of practice critical thinking skills in the geography textbook and the hypothetical mean?
4- Is there a significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the teachers' degree of practice critical thinking skills in the geography textbook according to their sex and teaching experience?

To answer the previous questions,a random sample of (40) geography male and female teachers was chosen from the public schools at the South Shunah Directorate,and two tools were developed by the researcher as follows :-

- A form for the content analysis to record the frequency of categories of analysis in the content of ninth grade geography textbook. It was presented to (12) referees for ensuring it's validity, then two researchers analyzed the content so as to calculate it's

reliability using Holsti formula (the percentage agreement between the two researchers) which was 0.96.

- An Observation card of (41) items was presented to (12) referees for ensuring it's validity, then presented in its final form to a pilot study to calculate its reliability (the percentage agreement between two observers: a teacher and a supervisor) using Holsti formula, the total reliability was (0.85).

Using means, standard deviation, t-test for two samples means, and the study showed the following results:-

- The deduction skill was presented more than any other critical thinking skills in the geography textbook for the ninth grade.

- The teachers' practice degree was high for five critical thinking skills, whereas two critical thinking skills were medium.

- There was significant difference between the observed mean of teachers' degree of practice five critical thinking skills in the geography textbook, and the hypothetical mean.

- There was no significant difference between the observed mean of teachers' degree of practice two critical thinking skills (the distinguish between right and wrong resources، and the distinguishing between related and not related information) and the hypothetical mean for each.

- There were no significant differences in the practice degree of geography teachers of ninth grade for all critical thinking skills due to their sex، and for six critical thinking skills due to their experience.

- There was significant difference in the practice degree of geography teacher for the inductive skill , due to their experience in favor of those who have the long teaching experience.

In light of these results, further studies were recommended to investigate the availability of critical thinking skills in other geography textbooks, and providing

the 9^{th} grade geography textbook with activities and Instructional materials so as to ensure the balance of Gretical thinking skills in the different units of the book.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

لكل عصر خصائصة التي يتميز بها عن غيره، ويتميز هذا العصر بعدة خصائص منها: التقدم التقني، والانفتاح العالمي، والتقارب الثقافي، وتدفق المعلومات. وتغدو الحاجة إلى تعلم مهارات التفكير الناقد لأفراد المجتمع أشد ما تكون في عصرنا الحاضر، حتى تكون لديهم نظرة ناقدة تُمكّنهم من تقويم ونقد ما يقرأونه وما يشاهدونه وما يسمعونه.

وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلّم يُحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض. (بن راجح، 2002)

والمتأمل لحال التعليم سواء من إذ الأهداف أو المحتوى يجد أنه بالرغم من كل الجهود التي بذلت لتطويره، والوقت والمال والإمكانات التي استنفذتها جهود التطوير، إلاّ أن هذا التعليم ظل عاجزاً عن تزويد المتعلم بمدخلات تُثير ذهنه وتُحفّز فكره، فمناهج التعليم إن ركزت على شيء فإنما تركز على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية تقف حائلاً دون ظهور مخرجات التعليم في صورة أداء عمل يستوعبه المتعلم ويمارسه، أما ثقافة التفكير وإشغال العقل فهي أمر منسي في مناهجنا التعليمية، إن لم يكن بعيد التحقيق والمنال. (المغيصيب، 2006)

وأصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماماً أكبر للتفكير الناقد، وتضعه هدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلم، وقد طورت

برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على مهاراته بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية، كما اقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس تلك المهارات، إذ من الصعوبة أن تنمو قدرات التفكير الناقد وتتطور دون مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية، كما أنه من الصعب تكوين تلك القدرات بمجرد استماع الطلاب إلى معلميهم، أو قراءاتهم للنصوص، أو أخذ الامتحانات. وعلى المعلمين أن يدركوا تماماً ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد. (عبيد و عفانة، 2003).

وبالرغم من المتغيرات الكثيرة، التي تؤثر في فاعلية النظم التربوية، وقدرتها على تحقيق أهدافها، إلا أن هناك إجماعاً في أوساط المربين، على أن المعلم يحتلّ مكانةً مرموقةً في تخطيط برامج الإصلاح التربوي (الشرع، 2004)، فهو النموذج لتلاميذه، يتعلمون منه كل شيء، ويقلدونه فيما يصدر عنه، فهو المنهج الخفي في سلوكه، وفكره، وعاطفته، وقيمه، واتجاهاته، وخبراته بأمور متنوعة، وهوالمسوؤل عن إكسابهم المعارف والمهارات والقيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها، وهو بذلك يترجم رسالة المدرسة، ويحقق الغاية التي من أجلها أنشئت، كما أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع، وتطلعات أبنائه. (السبيعي،2002)

ويعدّ المعلم جوهر العملية التربوية والتعليمية، ومنفذاً لجميع عناصر العملية التعليمية (أهداف، وكتاب، وتقويم، وأنشطة)، بالممارسة اليومية والواقعية للحياة المدرسية، فالكتاب المدرسي مثلاً لن يُدرَّس بفاعلية إن لم يُنظم المعلم مُحتواه، ويقترح الأنشطة المتنوعة والمناسبة ليحقق الأهداف التي وضع المحتوى في ضوئها. لذا، فإن كل تطوير يتم التخطيط له، للرقي بالعملية التعليمية التعلميّة، وجعلها أكثر كفاءةً وجودة، تتوقف على المعلم بصورة أساسية، وبدونه يصعب تحقيق الرغبة في التطوير والتغيير، بالإضافة إلى ذلك، فالمعلم لا يكفيه أن يكون مُلماً بجوانب

المعرفة في تخصصه، أو حتى بأساليب التربية الحديثة، وإنما ينبغي أن يكون إلى جانب ذلك قادراً على تكوين علاقات سليمة مع التلاميذ، والإدارة، والزملاء، وأن يكون مدرباً على العديد من الكفايات والمهارات. (النوايسة، 2007)

إن تجربة العديد من الدول النامية الساعية إلى تطوير مناهجها المدرسية الخاصة بها، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين والطلبة على السواء، وإن كانت لا زالت تُعد فتيّةً مقارنةً بتجارب عالمية أخرى كثيرة في هذا المجال، إلاّ أنها تظل بالنسبة لنا تجارب جديرة بالتأمل وممارسة، وبخاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أن مجتمعنا يشهد في هذه الأيام، وفي إطار المحأولات المستمرة لإصلاح حال التعليم وتطوير محتواه اهتماماً غير مسبوق بإعادة صياغة أدوار المدارس، وأدوار المعلمين، وتغيير محتوى المناهج وطرائق التدريس ونوعية أدوات القياس والتقويم المستخدمة في مختلف مراحل التعليم. (المغيصيب، 2006)

ومع التطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر، فإنه لم يعد كافياً أن يُتقن المعلم المادة العلمية التي يقوم على تدريسها، لأنها ببساطة تتغير وتتراكم بصورة مستمرة، ولم يعد المعلم مجرد نأقل أو مُلقّن للمعرفة، فثمّة وسائل جديدة أكثر قُدرة وأسرع على ذلك من المعلم، إذ إن أهم ما يُميّز هذه الفترة من التاريخ هو الوسائل والأساليب التي يُمكن بها معالجة المعلومات، والسرعات المتزايدة التي يتم بها التعامل معها، واستخدامها. وعليه، أصبح للمعلم دوراً آخر، هو توجيه وحفز التلاميذ للتعلم، والبحث عن المعارف الجديدة، واختيارها، ومعالجتها، واستخدامها. وهذا يتطلب إكساب التلاميذ مهاراتٍ عديدة قد يكون من أهمها مهارات التفكير بصورة عامة، ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة. (النابلسي، 1995)

إن المتعلم حينما تواجهه مشكلةٌ ما، قد لا يكتفي أحياناً بالوصول إلى حلولٍ لها، بل يتطلع إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو التفكير فيما وراء حل المشكلة، أو التفكير فيما وراء التفكير بحسب

ما يسمى في أدبيات علم النفس المعرفي؛ ولا سيما أن التحديات التي يفرضها عليه الواقع المعاصر (عصر العولمة) يتسم بالتطورات العلمية والتكنولوجية التي تدفع الإنسان إلى استخدام مهارات التفكير الناقد، بهدف تقييم هذه المعلومات وإصدار الأحكام بصددها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. (علي، 2009)

والمنهج المدرسي بمختلف عناصره وتكويناته يواجه تحدياتٍ كثيرة منها تحدي نمو المعرفة، وتحدي الإنتاج، وتحدي القيم، وتحدي التفكير العلمي، مما يستدعي استجابة المنهج المدرسي لتلك التحديات بمختلف الأساليب والطرق التي قد يكون من أهمها اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد. (سعادة، 2003)

والتربية بمعناها التقليدي والمتمحور حول ثقافة التلقين، والحفظ، والتي كانت قادرة على مقابلة حاجات المجتمع في فتراتٍ سابقة، لم تعد لها هذه القدرة الآن في مواجهة الحاجات المتجددة والمتزايدة لمجتمع اليوم سريع التغيّر، إذ إن المعلومات ومع تسارعها وتزايدها وتنّوعها لم تعد تُمثل أهمية في عصرنا الحاضر إلاّ بقدر إعمال الفكر فيها، واستخلاص الجديد والمفيد منها. وبناءً عليه، فإن على تعليمنا ألا يتوقف في أهدافه ومراميه ومحتواه وخبراته وأنشطته عند توسيع مدارك المُتعلم وزيادة معلوماته، وإنما ينبغي أن تتطور هذه الأهداف وما يرتبط بها من محتوى، لتشمل تنشيط عقل المتعلم، واستثارة ذهنه، وتحفيز تفكيره، فالتفكير هو جوهر التعلم، وتوظيف التفكير في التعلّم يساعد على الربط بين عناصر المحتوى المعرفي، ويجعله أكثر قدرة على ممارسته وتطبيقه. وبالتفكير المتأمل والناقد يُعايش الإنسان ظروف عصره، ويستوعب متغيراته، ويتعامل بفاعلية واقتدار مع قضاياه ومشكلاته. (المغيصيب، 2006)

إن الطلبة عادةً ما يكونون مُستقبلين سلبيين للمعلومات، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة، فإن حجم المعلومات المتوافرة كبير جداً، وفي تزايدٍ مستمر، وبالتالي يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية

اختيار اللازم والمفيد من المعلومات، لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين. لذا، فمن المهم للطالب أن يُطَورَ بفعالية مهارات التفكير الناقد، ويُطبقها، من خلال دراسته الأكاديمية ومشكلاته اليومية، وكذلك من الخيارات الصعبة التي يجب مواجهتها من خلال التفجر المعرفي التكنولوجي السريع.

إن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل، وهذا مهم بالنسبة للمتعلم، إذ يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة، وكيفية التفكير بصورة ناقدة، وذلك من أجل التقدم في عملية التعليم والتعلّم، وفي مجال المعرفة، إذ إن المجال المعرفي يبقى حياً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تُثار وتعالج بجدية.

إن تدريس التفكير الناقد يُصمّم عادةً لفَهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل، والنقد، والدفاع عن القضايا، والتفكير الاستقرائي والاستنباطي، والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات. (جروان، 1999)

لقد أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة مُلحة، وممارسة مهاراته تساعد الفرد لأن يصبح مفكراً بشكلٍ أفضل، فالمعلومات الواردة من علم الأعصاب وتشريح الدماغ تُشير إلى أن الدماغ يُشبه العضلة، كلما استُخدِم أصبح أكثر فعالية، وإن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية تُعزّز التعلم والفهم، وتؤكد بأن التفكير الناقد فاعل وليس سلبياً. وإن ممارسات الشخصية والميول لها دورٌ فاعلٌ في تطوير الاتجاهات الإيجابية نحوه، كما أن زيادة الممارسة به تؤدي إلى زيادة الممارسة بالمعرفة وطبيعتها، وصُنع القرارات والاستنتاجات المتعلقة بها.(Alfaro–Lefevre ,1995:13)

ويرى بول المُشار إليه في قطامي (1990)، أنه يجب على الطلبة التمييز بين المعنى الضعيف والمعنى القوي للتفكير الناقد، فالأفراد الذين يستخدمون مهاراتهم في التحليل والمحأورة، ويهاجمون آراء أولئك الذين لا يتفقون معهم، ويُقلّلون من أهميتها، إنما يمارسون المعنى الضعيف

للتفكير الناقد، أما الأفراد أو الذين يدركون وجهات نظر الآخرين، ويضعونها موضع الاختبار والفحص القوي مع تقديم الدليل على صحتها أو عدم صحتها، إنما يمارسون التفكير الناقد القوي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية التفكير الناقد، إلا أن بعض الدراسات قد بيّنت الحاجة إلى تنمية مهاراته لدى طلبة الدراسات الاجتماعية، وإن درجة ممارسة المعلمين لها متدنية (الربضي، 2004) ،(Jenniffer & Jefrey ، 2001)، وقد أرجعت بعض الدراسات السابقة أساليب ضعف مهارات التفكير الناقد لدى بعض الطلبة إلى النسبة الضئيلة لاهتمام المحتوى لتلك المهارات، وإلى درجة الممارسة المُتدنية للمعلمين في تلك المهارات في المواقف الصفية. (بن راجح ، 2002)

وتلاحظ الباحثة، وهي معلمة لمبحث الجغرافية المقرر على طلبة التاسع الأساسي، إلى وجود بعض مهارات التفكير الناقد مثل: الاستنتاج والاستقراء، وعقد المقارنات، إلا أنها لاحظت من خلال تبادل الزيارات بين المعلمين التي تعقدها مديرية التربية والتعليم، ضعف اهتمام المعلمين لتلك المهارات، سواء من إذ التخطيط لها في المواقف التعليمية التعلمية، أو من خلال التنفيذ لتلك المهارات في الغرف الصفية.

وهذا ما دفع الباحثة لإجراء دراسة حول تقصّي نسبة مهارات التفكير الناقد التي اشتمل عليها مبحث الجغرافية للصف التاسع الأساسي، ودرجة ممارسة معلمي ذلك المبحث لتلك المهارات في الغرفة الصفية.

أهداف الدراسة واسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:

1. ما نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي؟

2. ما درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية؟

3. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات الفكير الناقد الملاحظة والوسط الافتراضي على مقياسها؟

4. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس، وسنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها على صلة مباشرة بمنفذ العملية التعليمية التعلمية في الغرفة الصفية؛ وهو معلم الجغرافية، وأداته في التطبيق العملي للمنهاج؛ وهو كتاب الجغرافية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي.

إن إضافة معرفة جديدة لمهارات التفكير الناقد من إذ مدى ادراج مهارات التفكير الناقد في محتوى كتب الجغرافية، ومدى اهتمام المعلمين بتطبيقها في المواقف الصفية، قد يدفع مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية بعامة، ومناهج الجغرافية بخاصة إلى ممارسة لمهارات التفكير الناقد، وممارسة بتطوير أداء معلمي الجغرافية، من خلال تدريبهم على تطبيق تلك المهارات.

وقد توضح نتائج هذه الدراسة إلى جوانب النقص لمهارات التفكير الناقد التي ينبغي أن يتضمنها المحتوى الجغرافي للصفوف الأساسية بعامة، وللصف التاسع الأساسي بخاصة إلى كل من مخططي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين من ناحية وإلى ممارسة بها عند تخطيط الدروس وتنفيذها من ناحية ثانية.

وقد تشكل هذه الدراسة دافعاً للقيام بدراسات أخرى تتنأول تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية الأخرى، في ضوء مهارات التفكير بصورة عامة، ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة.

وربما يزيد من أهمية هذه الدراسة، اهتمام المناهج المطورة، واهتمام أدلة معلمي الجغرافية لمهارات التفكير الناقد وتطبيقها في المواقف التعليمية التعلمية، هذا بالإضافة إلى توجّه خطة التطوير التربوي للاهتمام لمهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.
- كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2009-2010.

ومحددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة في الآتي:

- يتحدد تعميم النتائج بدلالة صدق وثبات استمارة تحليل المحتوى التي أعدّتها وطوّرتها الباحثة في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالة صدق وثبات بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة وطورتها لقياس درجة ممارسة معلمي الجغرافية لمهارات التفكير الناقد.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها، وهي على النحو الآتي:

1- **التفكير الناقد:** لقد طرح العديد من المربين تعريفات للتفكير الناقد، ومن أهم هذه التعريفات ما ذكره (سعادة ،2009) كالآتي:

أ- **(Beyer,1988):** أنه ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد ومن أي مصدر، وذلك من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية.

ب- **(Moor and Parker,2001):** أنه عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما تقبله أو ترفضه.

ويعرف إجرائيا لمهاراته التي ستشتمل عليها بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة وطورتها.

2- **مهارات التفكير الناقد:** وهي المهارات التي تنوي الباحثة الكشف عنها من خلال اتباع أسلوب تحليل المحتوى لكتاب الجغرافية المقررعلى طلبة الصف التاسع الأساسي التي بدورها تمثل فئات التحليل، وهي:

- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة
- مهارة الاستقراء.
- مهارة الاستنتاج.
- مهارة التتابع.
- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة
- مهارة المقارنة والتباين.
- مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة.

3- **الصف التاسع:** وهو أحد سنوات السلم التعليمي من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن التي تضم عشر سنوات (1−10).

4- **نسبة ممارسة لمهارات التفكير الناقد:** وهي النسبة المئوية التي كشف عنها تحليل محتوى كتاب الجغرافية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي باستخدام الجملة وحدة للتحليل لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المحتوى.

5- **درجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد:** وهي الدرجة التي كشفت عنها بطاقة ملاحظة تدريس مهارات التفكير الناقد في المواقف الصفية، التي اشتمل عليها محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي وتوصل إليها تحليل محتواه.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تم من خلال هذا الفصل تنأول الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقـــة بموضـــوع الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيح لهما:

أولا : الأدب النظري

يمكن تقسيم الأدب النظري المتعلق بهذه الدراسة إلى محورين رئيسين، يتنأول المحورالأول مفهوم التفكير، وأنواعه، وأهميته، وافتراضاته، والنشأة التاريخية للتفكير الناقد، والتعريف بمفهومه، ونماذج التفكيروالمهارات التي يتضمنها كل نموذج،واستراتيجيات تنميته،ومكوناته،ومعاييره،وأهمية تعليمه،والعناصر الأساسية المؤثرة في تعلم وتعليم التفكير الناقد، واستراتيجيات تعليمه وتعلمه في الدراسات الاجتماعية، ودور المعلم في التفكير الناقد والصعوبات التي تواجه تطبيقة. ويتنأول المحور الثاني: مفهوم تحليل المحتوى وخصائصه، وأنواعه،والشروط الواجب توافرها في التحليل، وأهدافه، والخطوات المتبعة عند القيام بعملية تحليل المحتوى، وخصائصه. وفيما يلي تفصيل لذلك:

*** مفهوم التفكير**

إن التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعدّ من أهم الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ وتعقيده، إذ استطاع الإنسان من خلاله أن يتميز عن باقي المخلوقات بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه (حمودة، 2000).

وهذا التعقيد في التفكير أدى إلى تعدد تعريفاته، وتعدد اتجاهاته، لذا سوف يتم تعرف التفكير لغة ثم اصطلاحا:

التفكير في اللغة : فكر في الأمر، يفكر، فكراً، أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر : فكر فيه فهو يفكر، وفكر مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال، وهو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها (الأصفهاني، 1972). وأما في الاصطلاح فيعّرف التفكير بأنه :"المعالجة العقلية للمدخلات الحسية وذلك لتشكيل الأفكار،وبالتالي قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها"(حسنين، 1995).

ومهما يكن من تعدد تعريفات مفهوم التفكير، فإنها تشترك رغم تنوعها بعناصر أساسية تتلخص في أنها تحدث داخلياً في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليها من خلال السلوك الظاهر، وأنها تشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام العام، وأنها تؤدي إلى الحل المناسب والسلوك الموجّه نحو الحل المناسب. (قطامي، 2001)

أهمية التفكير

ازدادت ممارسة البحث العلمي بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين، إذ تمثل ذلك ممارسة في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية، وبذل الجهود الكبيرة، وإنفاق الأموال الطائلة، وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها الداعية إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم، وتساعدهم على النمو السليم، إذ إن التفكير يعد أداة أساسية في تحصيل المعرفة. ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت إلى العمل على تعليم التفكير وتنميته؛ ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة.

لقد أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، بل تعدّ متطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي، فامتلاك القدرات المعرفية الناقدة ترتبط بسلسلة من المخرجات الإيجابية العقلية مثل التذكر، وحل المشكلات، وتحليلها منطقياً، واقتراح البدائل، والثبات المعرفي لدى الفرد. (DeBono, 1995)

وقد ازداد اهتمام التربويين بالتفكير الناقد، فقاموا بدراسة جوانبه المتعددة مثل ماهيته، ومهاراته، والعوامل المؤثرة في القدرة على اكتسابه، وقياسه، وتحديد الميول والنزعات التي تدفع الفرد إلى توظيفه.

فقدرة الفرد على التفكير الناقد تعدّ متطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم، فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعياً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من المتغيرات في وطنه. (الحموري والوهر، 1998)

وبهذا الصدد يوجد مجموعة من الاعتبارات العملية التي يمكن أن تفيد في هذا المجال، هي:

- يمكن وضع معايير جديدة للتفكير الناقد والتفكير الإبداعي على اعتبارأنهما مجالان تعليميان نحتاج إليهما في عملية التعليم والتعلم عبر المنهاج.
- يعدّ تعليم التفكير وتنميته هدفاً تعليمياً وما يزال حتى الوقت الحاضر، وسيبقى.
- لايميل الطلبة إلى اكتساب مهارات التفكير عن طريق دراسة المواد الدراسية بشكل تقليدي، بل من خلال الصف المتمركز حول التفكير.
- التفكير الجيد يقود على فهم أعمق للأمور وألاشياء.

وتكمن أهمية التفكير الناقد في قدرته على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح أسئلة، وعقد مقارنات، ودراسة الحقائق بشكل دقيق، وتصنيف الأفكار للوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة. كما أشار فاشيون (Facione, 1998) إلى أن التفكير الناقد عملية يتم فيها فحص المادة العلمية، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وتقديم الأدلة والبراهين وفق معيار محدد، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح للقضايا، كما يعدّه منهجاً للتفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج يقوم على الأدلة المناسبة ورفض الخرافات، وقبول علاقة السبب والنتيجة، وسهولة تغيير النتائج في ضوء ما يستجد من أدلة وبراهين.

افتراضات التفكير:

ثمة مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التي يتم الاستناد إليها عند التعامل مع موضوع التفكير، وقد أورد سعادة (2009) مجموعة من هذه الافتراضات:

- التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة: ويتم ذلك عن طريق تحديد وجهة النظر، والبحث عن وجهات نظر أخرى، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وأخيراً بذل كافة الجهود الممكنة للعمل بعقل مفتوح، لتقييم جميع وجهات النظر.
- التفكير له هدف محدد أو أهداف محددة: إذ لابد من صياغة الهدف بوضوح والتدقيق فيه من وقت لآخر، للتأكد من المسير حسب الهدف أو الأهداف المحددة.
- يعتمد التفكير على بيانات ومعلومات وأدلة: إذ ينبغي حصر المطالب تلك المدعومة بالبيانات والمعلومات التي تمتلكها، ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع المواقف وتلك التي تدعمها، والتأكد من وضوح المعلومات ودقتها ، وارتباطها بالسؤال محور القضية، والتأكد من جمع المعلومات.

- التفكير يمثل محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة، أو حل مشكلة ما، وذلك بدقة صياغة السؤال ذي العلاقة بالقضية المطروحة مع توضيحه بطرق متنوعة ثم تجزئة السؤال العام إلى أسئلة فرعية.
- يتم التعبير عن التفكير من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة، إذ لابد من تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح، ثم تحديد المفاهيم البديلة والتأكد من استخدام المفاهيم بدقة.
- يحتوي التفكير على استنتاجات يمكن من خلالها الوصول إلى الحلول، والأحكام العامة أو الملخصات، أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات.
- التفكير له توابع وتطبيقات أو تأثيرات: إذ ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير، ثم البحث عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات.

النشأة التاريخية للتفكير الناقد:

بدأت حركة التفكير الناقد عندما استعمل جون ديوي (John Dewey) المصطلحات التالية: التفكير التأملي والاستقصاء خلال الفترة ما بين (1939- 1940)، ثم جاء ادوارد جلسر (Edward Glassar)، وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل اختيار العبارات، وذلك في الفترة ما بين عام (1940- 1960)، ثم توسع معنى مصطلح التفكير الناقد أثناء عمل روبرت إنيس (Robert Ennis) وزملائه في الفترة ما بين عام (1962-1979)، ليشمل حل المشكلات واعتماد الأسلوب العلمي، وليتضمن قياس العبارات. واتسع معنى مصطلح التفكير الناقد بعد ذلك إلى أن وصل لشكله الحالي. (السرور، 2003)

مفهوم التفكير الناقد:

تعددت تعريفات التفكير الناقد واختلفت بتعدد المدارس الفلسفية التي تبنت تعريفه واختلاف الدور الذي يؤديه.

فقد ذكر إنيس (Ennis،1987) أن " التفكير الناقد عبارة عن مهارة تمكن صاحبها من التعرَف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين أساسيتين هما :

1- أنه ينسجم مع المنطق ليؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة.

2- إنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة".

وعرّف الزيادات (18 : 1995) التفكير الناقد بأنه : " مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي إدعاء معرفي أو خبر ما، بإذ يصبح الفرد قادراً على التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة ".

ويتضمن التعريف الناقد فحص مصداقية المعلومات ودقتها في ضوء كفايتها، أو نقضها استناداً على حقائق متناقضة، أو غير كافية.

واعتمد فاشيون (Facione, 1998) في تحديد مهارات التفكير الناقد على التعريف الذي أجمع عليه خبراء دلفي (Delphi)، ويشتمل ذلك التعريف على نوعين من المهارات : المهارات المعرفية، والمهارات الوجدانية. وتعدّ المهارات المعرفية جوهر التفكير الناقد وهى :

- التفسير: ويتضمن التصنيف، واستخلاص النتيجة.
- التحليل: ويتضمن فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها. : ويتضمن مهارتي تقويم الإدعاءات، وتقويم الحجج.

- الاستدلال: ويتضمن مهارتي تقصي الأدلة وتخمين البدائل والتوصل إلى استنتاجات.
- الشرح: ويتضمن مهارات إعلان النتائج وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.
- تنظيم الذات: ويتضمن مهارتي : تقويم الذات، وتصحيح الذات.

وهذه المهارات المعرفية غير مستقلة عن بعضها بل مترابطة.

ويعدّ التفكير الناقد أيضاً عملية تُبنى على أساس قدرات وأحكام قائمة على أسس موضوعية، وتتفق مع الوقائع الملاحظة التي تتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسر تلك الوقائع، أو تجنبها للدقة، أو تعرضها لتدخل محتمل للعوامل الذاتية. (شاهين،1999)

في ضوء ما سبق من تعريفات، يلاحظ أن هناك اتجاهات مختلفة في تحديد مفهوم التفكير الناقد:

الاتجاه الأول: يعرَف التفكير الناقد بأنه منهج في التفكير يعتمد على التمحيص الدقيق الذي يوصلنا للاستنتاج السليم في ضوء تقييم الأدلة والبراهين ذات الصلة بالمشكلة، ثم إصدار الأحكام في ضوء التقييم.

الاتجاه الثاني: يعرَف بأنه مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي إدعاء أو خبر، بإذ يصبح قادراً على التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة.

الاتجاه الثالث: يرى التفكير الناقد على أنه عبارة عن عمليات تعتمد على تقييم الأدلة والبراهين والأسباب باستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، بإذ يصبح الفرد قادراً على اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الأحكام.

مهارات التفكير الناقد:

أورد الباحثون العديد من نماذج التفكير الناقد التي تشتمل كل منها على عدد مـــن المهـــارات وهذه النماذج المشار إليها في (سعادة، 2009) هي:

*** أنموذج دريسل وميهيو Dressel and Meyhe**

حدد دريسل وميهيو المهارات التالية لنموذجهما:

أ. تحديد المسائل الرئيسة.

ب. إدراك الفرضيات.

ج. تقييم الأدلة أو مصادر المعلومات من خلال:

- إدراك الأنماط والنتائج ذات الأهمية.
- إدراك التحيز والعوامل العاطفية في طرح القضية المدروسة.
- التفريق بين البيانات العاطفية المنقحة وغير المنقحة.
- التفريق بين المعلومات ذات العلاقة وتلك التي ليس لها علاقة.
- التفريق بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
- إدراك كفاية البيانات.
- تحديد مدى كفاية البيانات في دعم التعميم.
- فحص الانسجام للمعلومات المقدمة.

د. الوصول إلى استنتاجات مضمونة.

*** أنموذج كل من فريزر وفورست (Frazer & Forst)**

ويتضمن هذا النموذج المهارات التالية:

- تحديد الارتباطات في المادة المقدمة.

- تقييم مصداقية الكتاب.
- التمييز بين الرأي والحقيقة.
- اختبار الفرضيات.
- فحص دقة البيانات.
- تتبع التناقضات.

*** أنموذج إنيس (Ennis)**

وتضمن أنموذج أنيس مهارات التفكير الناقد الآتية:

- فهم معنى العبارات.
- معرفة ما إذا كانت المعلومات غامضة أو واضحة.
- معرفة ما إذا كانت هناك أخبار متضاربة.
- إدراك مدى صحة الخلاصات.
- تقرير ما إذا كانت المعلومات دقيقة بشكل كاف.
- معرفة ما إذا كانت العبارات تطبيقاً فعلياً لمبدأ معين.
- معرفة ما إذا كانت الملاحظة يمكن الاعتماد عليها.
- الحكم على ضمان صحة الخلاصة.
- القدرة على تحديد المشكلة.
- تقرير ما إذا كان الشيء فرضية.
- تقرير ما إذا كان التعريف كافياً.
- تحديد مدى قبول خبر ما من مصدر معين.

*** أنموذج برأون وكوك (Brown and Cook)**

تضمن أنموذج برأون وكوك مهارات التفكير الناقد الأتية:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الحقيقة والدافع.
- تحديد صعوبة البرهان.
- إدراك العبارات المتحيزة.
- استنتاج الخلاصات.
- تقييم مصادر المعلومات. (خليفة، 1990)

ويلاحظ من خلال استعراض نماذج التفكير الناقد السابقة أنها تتفق بشكل أو بأخر مع مهارات التفكير الناقد الآتية:

- التمييز بين المصادر الصحيحة للمعلومات، والمصادر غير الصحيحة.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.
- التمييز بين الاستقراء والاستنتاج.
- التمييز بين الافتراضات والتعميمات.
- تحديد السبب والنتيجة.
- مراعاة النتائج وتحديد الأولوية.
- تحديد مواطن التميز الواضح والنمطية الجامدة.
- التعرف على وجهة النظر.
- المقارنة والتباين.

- التحقق من التناسق أو عدم التناسق في الحجج والبراهين.
- تحليل المجادلات.
- تفسير البيانات.
- تحليل البيانات.

استراتيجيات التفكير الناقد:

اقترح بعض المربيين استراتيجيات تساعد في تنمية مهـارات التفكيـر الناقـد، وأهـم هـذه الاستراتيجيات المشار إليها في (خليفة، 1990):

1- إستراتيجية ماكفرلاند (McFrland)

وتشتمل تلك الاستراتيجية على إستراتيجيتين فرعيتين هما:

- إستراتيجية الكلمات المترابطة.
- إستراتيجية الدفاع عن وجهة النظر.

وقدمت كل من هاتين الاستراتيجتين أهدافها وخطوات وإجراءات تنفيذها، وملاحظات حول تنفيذ كل منها، وعلاقة كل منهما لمهارات التفكيرالناقد في تمييزالمعلومات ذات العلاقة من غير ذات العلاقة. وأكدت إستراتيجية ماكفرلاند على أهمية دور المعلم في تعليم التفكير، والتدرب عليه، وتدريب طلابه أيضاً.

2- إستراتيجية أوريلي (O'Reilly) للتفكير الناقد

تقوم هذه الإستراتيجية على أساس أن الخطوة الأولى التي تجعل الفرد مفكرا ناقداً هي أن يعي أنه يجب أن يكون متشككاً فيما يقرأ أو يسمع، وهذا يتطلب منه أن يكون ماهراً في التفكير

الناقد، لذا عليه أن يتعلم خطوات المهارات وكأنه لاعب رياضي، ويعني ذلك ضرورة إرشاده عند بداية استخدامه التفكير الناقد أولاً بأول.

3- إستراتيجية باير (Beyer)

تمر هذه الإستراتيجية بعدة مراحل، وهي: قيام المعلم بتقديم المهارة أمام الطلبة، فتقديم المهارة من قبل الطلبة، فتأمل وتحديد ما يدور في عقول الطلبة أثناء تطبيقهم المهارة، فتطبيق معرفتهم الجيدة بالمهارة، ومراجعة ما يدور في أذهانهم وهم يطبقونها.

4- إستراتيجية مونورو وسلاتر (Munro&Slater)

لقد تم اختيار مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي لتوضيح الخطوات التي يمكن الاسترشاد بها عند التخطيط لتعليم التفكير الناقد،وتستخدم عادة ثماني خطوات تدريسية في تعليم الطلاب تلك المهارة، والمفاهيم المرتبطة بها.

وتلاحظ الباحثة من خلال اطلاعها على الاستراتيجيات السابقة أن هناك اختلافات بينها إلا أنها في مجملها تركز على مهارات أساسية كوضع الفرضيات، وتقييم الأدلة والخروج بالنتائج، وإصدار الأحكام، وهي تؤكد على المنهجية العلمية في التفكير واستخدام العقل بفاعلية عالية للوصول إلى قرارات سليمة وصحيحة.

وترى الباحثة أيضاً أن هذه الاستراتيجيات تسهم بشكل كبير وفاعل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمي الدراسات الاجتماعية خلال تعليمهم مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبتهم.

مكونات التفكير الناقد

لعملية التفكير الناقد خمس مكونات إذا غابت إحداهن لاتتم عملية التفكير الناقد،إذ إن لكل منها علاقته الوثيقة بباقي المكونات وهي: (السيد، 1995)

1. **القاعدة المعرفية** :وهي ما يعرفه الفرد، ويعقتده، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2. **الأحداث الخارجية:** وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
3. **النظرية الشخصية:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بإذ تكون طابعاً مميزاً له. ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محأولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
4. **الشعور بالتناقض أو التباعد:** إن الشعور بالتناقض أو التباعد يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
5. **حل التناقض:** وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، إذ يسعى الفرد إلى حل التناقض من خلال خطوات متعددة، وهذا هو الأساس في بنية التفكير الناقد.

مما سبق، يتبين ترابط عملية التفكير الناقد وفق إجراءات معينة، أي أن من يتمتع لمهارات التفكير الناقد يجب أن تتوافر فيه أولاً: القاعدة المعرفية وهي الأساس، ثم يجب أن يتعرض لمجموعة من المثيرات والتساؤلات، والصبغة الشخصية التي تقود إلى حدوث التناقض أو عدمه، وأخيراً الوصول إلى حل التناقض، أي القيام بعملية التفكير الناقد.

معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة،أو الموضوع المطروح.ومن أبرز هذه المعايير ما أورده بول وإلدر(Paul & Elder) المشار إليهما لدى (جروان، 1999) وهي:

- الوضوح: ويقصد بها وضوح العبارات، وهي المدخل لباقي المعايير.

- الصحة: ويقصد بها صحة العبارات ودرجة الثقة بها.
- الدقة: ويقصد بالدقة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير بلا زيادة أو نقصان.
- الربط: ويعني مدى العلاقة بين السؤال أو الحجة بموضوع النقاش أو المشكلة.
- العمق: بمعنى التعمق في المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع المطروح.
- الاتساع: أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار.
- المنطق: تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

يلاحظ مما سبق ترابط مواصفات التفكير الناقد، إذ إنها تبدأ من الأهم وهو الوضوح بإذ يستطيع المفكر السير في الإجراءات والخطوات، وصحة العبارات ودقتها، والربط بين ما هو مطروح والمشكلة قيد البحث، والانتقال إلى التعمق بمعنى الابتعاد عن السطحية في معالجة الموضوع المطروح، وتغطية جميع جوانب الموضوع، وأخيراً القيام بعملية تنظيم الأفكار حتى يتم الوصول إلى إصدار حكم.

أهمية تعليم التفكير الناقد:

تكمن أهمية تعليم التفكير الناقد فيما يلي: (سعادة، 2009)

- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات علمية قيمة ومسئولة.
- يحسن من تعلم الطلبة للمواد الدراسية مثل: التربية الوطنية، والكتابة والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والتاريخ،والجغرافية، والموسيقى، والتربية الرياضية، والفنون الأدائية كالرقص الإيقاعي.
- يشجع المتعلمين عل ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل : حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، و الأصالة في إنتاج

الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة)، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة، والتواصل، والتفأوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.

ويمكن القول بأن التفكير الناقد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، وقد واكب المسؤولون عن التربية والتعليم في الأردن هذا التوجه، فمن أهدافها تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين لكي تكسبهم شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات.

العناصر الأساسية المؤثرة في تعلم وتعليم التفكير الناقد:

عند الحديث عن تعليم التفكير الناقد، لابد من توافر عناصر تكون بمثابة القاعدة الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق أقصى فائدة من ذلك النوع في التعليم، فقد أورد عدد ممن تنأولوا التفكير الناقد بالبحث والدراسة عدداً من تلك العناصر أبرزها: (سعادة، 2009)

1. **برامج تعليم التفكير الناقد:** التي توفر برامج معدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد لمهاراته المختلفة على شكل دروس مشروحة، وموضحة بأمثلة، ومرفقة بتمارين (على شكل أوراق عمل)، لتكسب ممارسها المهارة التي يتدرب عليها، كذلك توفر دليل استخدام البرنامج الذي يرشد المعلم لكيفية شرح المهارات والأمثلة، ويوضح دور كل من المعلم والطلبة، وتحدد فيه تعليمات ومتطلبات القيام بالمهارة. ولقياس أثر تلك البرامج على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، وانعكاسها على مجرى حياتهم.ولابد من توافر اختبارات ومقاييس تتمتع بدلالات جيدة من الصدق والثبات.
2. **المعلم:** الذي يتعامل مع الطلبة مباشرة، بإذ يتمتع بقدر عال من التأهيل العلمي والعملي، وقادر على توفير بيئة صفية آمنة ومحفزة، تجعل الطلبة لا يندفعون في عرض آرائهم،

والتعبير عنها دون قلق أو خوف وتمكنهم من التحليل والتأمل، وهو ملتزم بالإنجاز، ومتحمس لإدارة الحوارات والنقاشات الصفية المفتوحة، يتقبل آراء الآخرين ويعزز احترام الطلبة لمن يختلف معهم في الرأي.

3. **الطالب:** الذي يتصف بالدافعية تجاه عملية التفكير بروح نقدية، متمثلة بميول إيجابية لقراءة ما وراء السطور، والتطلع للمعرفة العلمية بواسطة ذلك النمط من التفكير.

4. **بيئة الصف:** المتمثلة في الأجواء المشجعة لأنماط التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم، والتي ترتكز على قاعدة التعلم التعأوني، والتفاعل الصفي، واحترام التنوع المعرفي، والفروق الفردية بين الطلبة، وتنمية عادات التساؤل، ويمكن النظر للبيئة الصفية بمقدار توفر مصادر المعلومات، وأدوات الأعلام الحديثة، كالشبكة العالمية للمعلومات، والمجلات، والصحف اليومية وغيرها،

5. **بيئة المدرسة:** التي تعكس التنوع الثقافي والاجتماعي، الموجود في المجتمع الخارجي، وتشكل الإطار العام الذي يضم مكونات العملية التربوية جميعها. وكلما كانت هذه المكونات متناغمة ومنسجمة، كانت المدرسة قادرة على التعامل مع الجميع في مناخ يتسم بالأمان للجميع. فالبناء المدرسي، وتصميمه من العوامل المهمة والفاعلة في انطلاق التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

6. **إدارة المدرسة:** وهى المتفهمة لضرورة تعليم التفكير الناقد، والمثابرة بتوفير التسهيلات والمصادر، والأدوات الميسرة لتفعيل تعليم التفكير الناقد، وهي دائمة السعي نحو إبعاد أجواء الخوف والقلق في علاقتها مع الطلبة.

7. **مجتمع متحضر:** يشيده أبناؤه ويسهمون برقيه في جو من الديمقراطية والحرية، واحترام الرأي، والتعددية السياسية، والمشاركة في تحمل المسؤولية، ومحاربة التبعية والانقياد الأعمى للسلطة.
8. **الأسرة:** فالآباء والأمهات الذين يشاركون أبناءهم في نقاشات مطولة- بعيدة عن الإجابات القصيرة، التي تشعر الأبناء بعدم الرغبة في الحوار- تساعد الأبناء على تمثل أساليب الحوار، والمناقشة، وتقبل الآخرين، واعتبار وجهات النظر المختلفة، والآباء الذين يتقبلون لأبنائهم أن يمارسوا ما يتعلمونه داخل الصف من مهارات تنمي التفكير الناقد لديهم وتشعرهم باحترامهم، تساعدهم أيضاً على تقبل الآخرين في المجتمع.

مداخل تعلم وتعليم التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية:

حدد إنيس (Ennis) ثلاثة مداخل عامة يمكن استخدامها لتعليم التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، وهى:

1. **مدخل الطريقة العامة:** وهي التي تتمثل في محأولة تعليم مهارات التفكير الناقد، واتجاهاته بشكل مستقل عن المحتوى المعرفي للمواد الدراسية المختلفة.وفي العادة تشتمل الأمثلة التي تقدم فيها هذه الطريقة على محتوى يتمثل بمشكلات اجتماعية أو سياسية، أو اهتمامات خاصة بالطلبة، والطريقة نفسها لا تشترط محتوى معرفياً بذاته، ويمكن عن طريقها تعليم التفكير الناقد إما من خلال مواد دراسية خاصة، أو وحدات تدريبية معينة.
2. **مدخل طريقة التعليم من خلال المحتوى ويتم تنفيذ هذا المدخل بخطوتين هما:**

- تعلم الطلبة للتفكير الناقد في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز الصريح على المبادئ العامة، التي تقوم عليها قدرات التفكير الناقد، أي أن المعلم في

هذه الخطوة يركز على قدرات، واتجاهات التفكير الناقد في تعلم عناصر المحتوى المختلفة للمادة الدراسية.

- تأمل الطلبة على نحو متعمق في الموضوع بشكل يشجع على التفكير، إذ إن المبادئ العامة للتفكير الناقد لا تعطى لهم بشكل صريح، بمعنى أن المعلم يوفر جواً يتسم بالتفكير بعامة، والتفكير الناقد بخاصة، دون أن يلفت انتباههم إلى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائدة في الجو التعليمي.

3. **مدخل الطريقة المختلطة:**وهذه الطريقة تجمع بين الطريقة العامة وواحدة من الخطوتين المعروضتين في طريقة التعلم من خلال المحتوى (عنابي،1991،ص9).

دور المعلم في تعليم التفكر الناقد:

للمعلم دور مهم وكبير في تنمية التفكير الناقد، وحث الطلبة على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تفكيرية تؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار.

ويُعد التفكير الناقد أحد أهم مميزات التفكير العلمي، إذ يشكل جزءاً مهماً في كل عملية، وسلسلة من العمليات التي يمر بها التفكير، والتي تبدأ بمحأولة فهم الظاهرة القائمة على التفسير، وتقييم ما تم التوصل إليه في ظل الأدلة التجريبية التي جمعت بعيداً عن التحيز. وبالتالي فإن كل ما يتميز به التفكير العلمي يتميز به التفكير الناقد من إذ الموضوعية، وضرورة إخضاع المعلومات والبيانات لمعايير موحدة في كل موضوع، والقدرة على التفسير، والحكم بروية، والوصول إلى استنتاجات صادقة. (عنابي، 1991)

ويستخدم معلم الدراسات الاجتماعية الناجح في تدريسه طرقاً وأساليب متنوعة، ويبذل الجهد لتوفير أفضل الظروف للتعليم، ويتلمس المصادر التي يمكن أن يفيد منها التلاميذ في التعلم.

ومن الخصائص التعليمية والاجتماعية للمعلم، التي تعزز وتنمي قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة ما يأتي:

- تحري الأفكار الواردة، والسير وفق استراتيجيات استقرائية.
- استنتاج بدائل متنوعة ووفيرة.
- توجيه الأسئلة المفتوحة.
- المشاركة الفاعلة بعرض وجهات النظر المختلفة فيما يدور من مناقشات.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين في وجهات النظر.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية.
- التوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحاكم أفكارهم.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
- استخدام أسلوبي الحوار والمناقشة باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي.
- توفير فرصة للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.
- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم وسبر جوانب القضية المطروحة، وأن لا يقولوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم.
- مراعاة مشاعر الآخرين، والسماح بحصول أخطاء. (عصفور ورفيقه، 1999، ص32-34).

يتصف المعلم الذي ينمي التفكير الناقد بأنه صاحب عقل منفتح، يستخدم معايير نوعية، ويحترم الرأي والرأي الآخر، وينمي استقلال التفكير لدى الطلبة.

وأشار المربون إلى عدد من الأدوار التي ينبغي على المعلم أن يقوم بها حتى يؤدي دوره الأمثل في عملية تنمية مهارات التفكير الناقد، بإذ يكون مخططاً، ينظم بعناية خطط دروسه اليومية والفصلية، وأهداف الأداء، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية، والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعلم ووسائل تحقيقها، وأن يشكل المناخ الصفي بإذ يكون مبنياً على دناميات المجموعة، والمشاركة الديمقراطية،والمعلم أيضاً يوطد المناخ الاجتماعي المتماسك،بإذ يتم فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، ويجري التعأون، والدعم، ويؤكد الثقة بالنفس، ويشجع على المبادرة، وذلك عن طريق استخدام مواد ونشاطات متنوعة، يتم تعريف الطلبة بها.

وعلى المعلم مساعدة الطلبة في البحث عن معاني المفاهيم ذات العلاقة، وفهمها، وإعانتهم في جهودهم لتطوير المهارات الفعالة والتدرب عليها وتطبيقها، وأن يحافظ على التواصل بين الطلبة من خلال إثارة اهتمامهم بقضايا ممتعة وحقيقية، تتغلب على الصعوبة التي يواجهها في الحفاظ على انتباههم، إن هذا يتطلب من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة تحفز الطلبة، وكونه مصدراً للمعرفة فإنه يقوم بإعداد المعلومات، وتوفير الأجهزة، والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها في المواقف التعليمية.

في حين يتجنب المعلم تزويد الطلبة بالإجابات التي تعيق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها، في الوقت الذي يكون فيه سابراً يطرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها، ويقوم بتقديم أنموذجاً لسلوك يبين فيه أنه شخص مهتم، ومحب للاستطلاع، وناقد في تفكيره

وقراءاته، ومنهمك بحيوية، ومبدع، ومتعاطف،وراغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة. (السرور، 2000)

الصعوبات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد:

أشار تساي (Tsai) المشار إليه في سعادة (2009) إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلم عند تطبيق مهارات التفكير الناقد منها:

- عدم توافر برامج معدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد لمهاراته المختلفة على شكل دروس مشروحة بدقة وموضحة بأمثلة وتمارين لتكسب ممارسها المهارة التي يتدرب عليها.
- عدم وجود دليل لاستخدام البرامج يرشد المعلم إلى كيفية شرح المهارات والأمثلة، ويوضح دور كل من المعلم والطالب، وتحدد فيه تعليمات ومتطلبات القيام بالمهارة.
- عدم توفير اختبارات ومقاييس تتمتع بدلالات جيدة من الصدق والثبات.
- عدم توفير المعلم، المؤهل على توظيف خبراته الشخصية والعملية مدرباً يستطيع إنتاج مواقف جديدة تتلاءم مع المهارات المتقدمة التي يعلمها وصاحب قدرات ومهارات عالية، والتزام بالإنجاز،وحماس في إدارة النقاش الصفي المفتوح، الذي لا يقمع آراء الآخرين مدعياً المعرفة، والذي يعزز احترام الطلبة الذين يختلف عنهم في الرأي.

وهناك صعوبات أخرى تواجه تطبيق التفكير الناقد ذات علاقة بدافعية الطالب، والبيئة الصفية المشجعة، والبيئة المدرسية المتنوعة، واهتمام الإدارة المدرسية بتعليم التفكير، ومقوّمات المجتمع المتحضر المتمثلة بالديموقراطية والحرية وقبول الرأي، وتفهّم الأسرة لحاجات الأبناء.

تحليل المحتوى:

يُعرّف تحليل المحتوى بأنه أحد الأساليب الحديثة التي تستخدم في تحليل المواد الاتـصالية بهدف التوصّل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة التحليل (Cornbleth، 1980)

كما يُعرّف بأنه : إحدى طرق البحث التي تستخدم من أجل الوصول إلى وصف منظم وموضوعي لمختلف التعبيرات الرمزية. (نعيم، 1986)

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها تتفق تقريبا بأن تحليل المحتوى هو أسلوب بحثي يستهدف الوصف الكمي والموضوعي والمنظم للمادة موضوع التحليل.

خصائص تحليل المحتوى :

من استعراض تعريفات تحليل المحتوى نستطيع القول بأن لتحليل المحتوى من الخصائص التي تكسبه صفة العلمية، وهذه الخصائص هي: (طعيمة، 2004)

أ – أنه أسلوب للوصف: والوصف هنا يعني القيام بتحديد سمات الظاهرة كما هي عليه، ودور الباحث يتحدد في قيامه بتصنيف المادة التي يحللها في فئات، مستخرجا ما تتضمنه كل فئة من سمات عامة، ثم يفسرها تفسيرا موضوعيا.

ب– أنه أسلوب موضوعي: ويعني ذلك النظر إلى الموضوع نفسه كما هو، دون تأثر بالعوامل الذاتية. وتستلزم الموضوعية أن تتصف أداة البحث أو التحليل بشروط الصدق والثبات.

ج– أنه أسلوب منظم: ويقصد بالتنظيم أن يتم التحليل على ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض، وتتحدد على أساسها فئات التحليل ووحداته وخطواته ونتائجه.

د- أنه أسلوب كمي: ويقصد بذلك الاعتماد على التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمنطق للحكم على مدى انتشار الظاهرة، وكمؤشر على دقة البحث، وبالتالي يقوم المحلل برصد تكرار كل ظاهرة يجدها في المحتوى.

هـ- أنه أسلوب علمي: ذلك لأنه يستهدف دراسة ظواهر المضمون أو المحتوى ويهتم بوضع قوانين لتفسيرها والكشف عن العلاقات فيما بينها، ويعتمد الموضوعية صفة لازمة له، ويهتم بوصف وتصنيف مكونات بنية مادة الاتصال.

و- أنه يهتم بدراسة مضمون المادة وشكلها: ويقصد بذلك أن التحليل يهتم بدراسة ما تتضمنه أداة الاتصال أو المحتوى من أفكار ومعارف وحقائق يتم نقلها إلى التلاميذ. كما يهتم بالشكل الذي تنقل من خلاله هذه الأفكار أو القيم، لما يلعبه الشكل من دور كبير في نقل الأفكار والقيم والاتجاهات.

ز- أنه يتعلق بظاهر النص: فيهتم تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر للمادة، وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الألفاظ أو الرموز المستخدمة ودونما التعمق في دراسة نوايا الكاتب، أو التعسف في استخراج الدلالات، لأن ذلك من شأنه أن يفتح المجال للاجتهاد والتأويل الفردي، فينفي ذلك صفات العلمية والموضوعية عن إسلوب التحليل وما يسفر عنه من نتائج.

أنواع تحليل المحتوى:

يمكن تصنيف أسلوب تحليل المحتوى في ثلاثة أنواع حسب ما ذكـــره (طعيمـــة، 2004) وهي:

1- تحليل المحتوى البراجماتي: ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا لأسبابها أو نتائجها المحتملة.

2- تحليل المحتوى الدلالي:ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا للمعاني الدالة عليها، وبصرف النظر عن الألفاظ المفردة التي استخدمت في عملية الاستدلال.

3- تحليل المحتوى البنائي: ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا للخصائص السيكوفيزيقية لأقسام المحتوى. مثل الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تكون بنية المحتوى، أو خصائص الأسلوب الذي يميز المحتوى كنوع المفردات والجمل والفقرات المستخدمة.

وترى الباحثة أن الاقتصار على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة قد يكون فيه إغفال أو إهمال لبعض جوانب أو خصائص المحتوى المراد تحليله، وبالإضافة إلى ذلك فإن التحليل أيا كان نوعه لا بد أن يخضع لعدد من الشروط أو الضوابط التي تجعل نتائج التحليل تتصف بالثقة العلمية.

الشروط الواجب توافرها في تحليل المحتوى:

ينبغي توافر عدد من الشروط عند القيام بعملية تحليل المحتوى، وهذه الشروط هي: (طعيمة،2004)

1- الموضوعية والحياد: والموضوعية هي سمة أساسية من السمات التي يجب أن تتحلى بها عملية تحليل المحتوى، ومفهوم الموضوعية كما يراها اندرين (Andren) تعني تحرر

الباحث القائم بعملية التحليل من ذاتيته وتحيزه الثقافي. بالإضافة إلى التحرر من الادعاءات المعرفية للعلم. ولعل ذلك يتصل بالقضية المنهجية ألاساسية في البحث وهي قضية الثبات Reliability والثبات في تحليل المحتوى يعني كما هو متعارف عليه: الحصول على نتائج ذات درجة عالية من الاتساق. أو ذات معامل ارتباط مرتفع في بعدين أساسين يتمثل البعد الأول بالحصول على معامل اتفاق مرتفع بين أكثر من باحث في تحليل المادة الاتصالية نفسها. أما البعد الثاني فيتمثل بالاتساق الزمني أي بمعنى التوصل إلى النتائج نفسها بتطبيق فئات التحليل نفسها ووحداته على المحتوى نفسه وفي أوقات مختلفة.

2- ينبغي في تحليل المحتوى التركيز على كل من الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لأن التركيز على الجوانب السلبية –فقط– قد يترتب عليه نتائج غير مرغوبة. وهو أمر لا يتفق مع شروط الموضوعية.

3- تحديد الفئات المستخدمة لتصنيف المحتوى وتعريفها تعريفا ًإجرائياً واضحاً محدداً، حتى يستطيع الأفراد الآخرون تطبيقها على المحتوى نفسه لتحقيق النتائج نفسها.

4- تصنيف المواد المتصلة بموضوع التحليل تصنيفا منهجيا بإذ لا يترك المحلل حرا في اختيار ما يريده وما يثير اهتمامه.

5- استخدام أساليب كمية تسمح بمعرفة مدى انتشار الأفكار المختلفة التي يتضمنها المحتوى، وحتى يمكن مقارنتها بعينات أخرى من المادة.

أهداف تحليل المحتوى:

شهد أسلوب تحليل المحتوى في السنوات الأخيرة استخدامات متعددة ومتنوعة في كثير من مجالات الاتصال المقروءة منها أو المسموعة.ومن هنا فقد كان لاستخدام أسلوب تحليل المحتوى

أهداف كثيرة تختلف من دراسة إلى أخرى، ومع ذلك يمكن القول أن من بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل محتوى المناهج المدرسية ما يلي: (المطلس ،1998)

1- تحليل المحتوى لأغراض التقويم.

2- تحليل محتوى المنهج لأغراض التخطيط للتدريس.

3- تقديم المساعدة للمؤلفين والناشرين في إعداد الكتب الدراسية الجديدة،وذلك من خلال تزويدهم بالمبادئ التربوية والإشارة إلى ما يجب تجنبه وما يجب تضمينه.

4- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل،وفي إعداد المعلمين وتدريبهم وفي اختيار الكتب الدراسية والمواد التعليمية.

ويمكن القول بأن الهدف الأساسي من استخدام تحليل المحتوى في مجال المناهج يكون في الغالب لأغراض التخطيط للتدريس ومن أجل تقويم وتطوير المناهج لتتناسب مع الأهداف المرغوبة والتغيرات التي تطرأ على المجتمع والمعرفة والثقافة. وإلى جانب ذلك يمكن أن يستهدف تحليل المناهج تحقيق أغراض تعليمية تتمثل في تدريب المعلمين على مهارات تحليل المنهج. ليتمكنوا من تحليل المواد المنهجية وينقلوا تلك المواد النظرية التي يدرسونها إلى المستويات التطبيقية. أما ما يتصل باجراءات تحليل المحتوى ،فإنها ترتبط ارتباطا وثيقا بمشكلة الدراسة التحليلية وأهدافها وما يتصل بذلك من أسئلة وفروض. وفي ما يلي عرض لأهم خطوات تحليل المحتوى.

خطوات تحليل المحتوى:

يمكن تحديد إجراءات وخطوات تحليل المحتوى كما يلي: (خليفة ،1990)

1- تحديد أهداف التحليل: ويقصد بذلك أن الهدف من التحليل هو التعرف على موقف محتوى المنهج المدرسي، وتمثل الهدف من تحليل المحتوى في هذه الدراسة التعرّف على نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في المحتوى الجغرافي.

2- تحديد مجتمع التحليل: ويقصد بذلك تحديد المجال الذي تنتمي إليه المواد المراد تحليلهـــا، كأن نقول بأن مجتمع التحليل في الدراسة الحالية هو كتـــاب الجغرافيـــة للـــصف التاســـع الأساسي..

3- تحديد فئات التحليل: يقصد بفئات التحليل العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها إلى سبع مهارات من مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتتابع، والمقارنة والتباين، والتمييز بين المعلومـــات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والتمييز بين المصادر الصحيحية والمـــصادر غيـــر الصحيحة).

ومن أهم الشروط التي ينبغي توفرها في فئات التحليل، أن تكون متصلة تماما بموضـــوع الدراسة، وأن تكون شاملة لمختلف جوانب المحتوى، ومحددة بدقة بإذ لا يحدث تداخل بينها وبين الفئات الاخرى، وأن تكون تفصيلية قدر الإمكان.

4–تحديد وحدات التحليل: وتتصل هذة الخطوة بتحقيق الحاجة إلى وصف المحتوى كمياً. ومن أمثلة وحدات التحليل القياسية، الكلمات والجمل والفقرات والصفات والفصول. وتوجد وحدة التحليل دائما فى إطار وحدة السياق أو من مضمون وحدة التحليل.

5–تحديد أداة التحليل: وهي عبارة عن استمارة (Form) تصمم لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر. وتشمل هذه الاستمارة مساحة تحدد فيها فئات التحليل ومساحة أخرى لتكرارها وحسابها احصائياً، ومساحة أخرى للمحتوى الرئيسي وفروعه.

6–اختبار صدق وثبات التحليل: ويتم ذلك في العادة بعرض استمارة التحليل بما يشمله من فئات على لجنة من الخبراء المتخصصين كمحكمين، يؤخذ بآرائهم للتحقق من الصدق

الظاهري لاستمارة التحليل. ثم القيام بتحليل عينة من المحتوى، وعلى أساسة يتم حساب ثبات التحليل.

7-القيام بعمليات التحليل للمحتوى المراد تحليله، ثم تبوب النتائج وتجدول وتعالج إحصائياً.

8-استخلاص النتائج.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتنأول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محأور، تنأول المحور الأول الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية،أما المحور الثاني فقد اهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الأخرى أما المحور الثالث فقد اهتم بتحليل المحتوى في الدراسات الاجتماعية.

المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية:

ومن أولى هذه الدراسات، ما قام به **مهيدات (1986)** الذي هدفت دراسته إلى الكشف عن أثر طريقة التدريس بالاكتشاف، والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الصف الأول الإعدادي في الأردن في مادة الجغرافية. تألفت عينة الدراسة من (15) شعبة، موزعة على (6) مدارس، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتم تدريسها بطريقة الاكتشاف، والأخرى ضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد ولصالح طريقة الاكتشاف.

وهدفت دراسة **خليفة (1990)** التعرف إلى أثر طريقة مقترحة لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الجغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكوّنت عينة الدراسة من أربع شعب من صفوف المرحلة الثانوية في مدينة إربد، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، شعبتان شكّلتا

المجموعة التجريبية التي تعرّضت للطريقة المقترحة، وشعبتان شكّلتا المجموعة الضابطة التي درّست الوحدة بالطريقة العادية حسب المنهاج، ومن أجل ذلك تم تطوير وحدة دراسية من الكتاب المقرر في مادة الجغرافية للصف الأول الثانوي وذلك بتضمينها مهارات التفكير الناقد التي كشف تحليل محتوى كتاب الجغرافية للصف الأول الثانوي عن الافتقار إليها، وتم تطبيق اختبار واطسون–جليسر (Watson-Glaser) على عينة الدراسة قبل انتهاء التجربة وبعدها ، وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج، أهمها:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التفكير الناقد على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية الخمسة ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود قصور في تضمين محتوى كتب الجغرافية للمرحلة الثانوية في تضمين مهارات التفكير الناقد.

وفي الولايات المتحدة، أجرى **لمبكن (Lumpkin, 1991)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحى تدريسي موجّه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي. تكوّنت عينة الدراسة من (35) طالباً من الصف الخامس و(45) طالباً من الصف السادس في ولاية ألاباما (Alabama)، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية درست محتوى الدراسات الاجتماعية مع التركيز على مهارات التفكير الناقد، وأخرى ضابطة درست المنهاج بالطريقة التقليدية، واستمرت مدة التطبيق للبرنامج خمسة أسابيع، وقد طبق اختبار كورنل للتفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس واحتفاظهم بمحتوى الدراسات الاجتماعية، وفي مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام **عليان (1991)** بدراسة هدفت إلى تنمية التفكير الناقد باستخدام طريقتين لتدريس الجغرافية بالاكتشاف والمحاضرة لدى طلبة الصف السابع. تكوّنت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع في مدينة عجلون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ومن ثم تقسيمهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تم تدريسها بطريقة الاكتشاف، والأخرى ضابطة تم تدريسها بطريقة المحاضرة، وطبّق على المجموعتين اختبار مكفرلاند الذي يُركّز على الكلمات المترابطة ذات العلاقة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة الاكتشاف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار قياس التفكير الناقد تعزى إلى جنس الطلبة، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأنجز **العجلوني (1994)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة إربد. تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدرستين من مدارس مديرية التربية والتعليم في إربد؛ إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وتشتمل كل منهما على شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي. تم اختيار إحدى الشعب في كل مدرسة بالطريقة العشوائية مجموعة ضابطة للتدرب بالطريقة التقليدية، وتدرس الأخرى باستخدام الحاسوب مجموعة تجريبية، واستخدم في هذه الدراسة أداتين:

الأداة الأولى: اختبار يقيس التفكير الناقد أعده العجلوني مستعيناً باختبار واطسون-جليسر (Watson-Glaser) مكوّن من (100) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الاستنتاج، والمسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

الأداة الثانية: برنامج محوسب يحتوي على معلومات عن أستراليا.

طبّق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد خمسة أيام تم البدء بتدريس المجموعتين لمدة ثلاثة أسابيع بواقع ست حصص صفية لكل مجموعة، وبعد الانتهاء من الدراسة تم تطبيق الاختبار البعدي مباشرة، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد الكلي وفي كل مستوى من مستويات الاستنباط ومعرفة المسلمات والافتراضات ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسوب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار التفكير الناقد وفي كل من مستوى الاستنتاج والمسلمات والتفسير وتقويم الحجج لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة، إذ أشارت النتائج إلى تفوّق الإناث اللواتي تعلّمن باستخدام الحاسوب على الذكور الذين تعلموا بالطريقة نفسها على الاختبار الكلي وعلى كل من مستوى الاستنتاج والاستنباط والمسلمات والتفسير، في حين لم يظهر مثل هذا الأثر على مستوى التقويم.

وهدفت دراسة **الزيادات (1995)** إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن مهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم هذه المهارات في المرحلة نفسها، تكوّنت عينة الدراسة من (4) شعب من شعب الصفين الأول والثاني الثانوي، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ بلغ عدد الطلبة فيها (140) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة من المعلمين فقد بلغ عددهم (40) معلماً ومعلمة، واستخدام الزيادات اختبار (واطسون-جلسر) للتفكير الناقد. وقد أظهرت الدراسة ما يأتي:

- عدم وجود علاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لهذه المهارات في المرحلة نفسها.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد يعزى إلى الجنس والتخصص.
- مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%).

كما قام **المساد (1997)** بدراسة هدفت إلى تعرّف تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. تكوّنت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية و(200) مديرٍ من مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى، ومديرية التربية والتعليم في الأغوار الشمالية، وتم استخدام اختبار مكوّن من (35) مهارة من مهارات التفكير الناقد. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن معرفة معلمي ومعلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد تقع ضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).
- وجود فروق دالة إحصائياً في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى المرحلة التعليمية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، أو متغير الخبرة التدريسية، أو التخصص الأكاديمي.
- كانت ممارسة المعلمين والمعلمي لمهارات التفكير الناقد وفقاً لدرجاتهم (74%) وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً.
- أظهرت تقديرات المديرين أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت (80%) وهي ضمن المستوى المقبول تربوياً.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، وقد بلغ معامل الارتباط بينها (83. 0).

وفي دراسة ماثياس (**Mathias, 1999**) التي هدفت إلى تعليم مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف الثامن في بعض المدارس الأمريكية، شملت عينة الدراسة (737) طالباً وطالبة تم اختيارهم من خمس وعشرين شعبة موزعين على مدرستين، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تعرّضت المجموعة التجريبية لمواد تعليمية متضمنة مهارات التفكير الناقد. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن التعليم المخطط له مسبقاً في مهارات التفكير الناقد قد أظهرت فرقاً ذا دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على التفكير الناقد.
- وجود علاقة بين قدرة الطلبة على القراءة وقدرتهم على تعلم مهارات التفكير الناقد.
- وجود علاقة إيجابية بين ذكاء الطلبة وقدرتهم على التفكير الناقد.

أما دراسة **خوالدة (2002)** فقد هدفت للتعرف إلى أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش، تكوّنت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة، منهم (117) للمجموعة التجريبية درست المنهاج بتوظيف الأحداث الجارية مدعماً لمهارات التفكير الناقد، و(107) للمجموعة الضابطة درست المنهاج العادي، وقد طبق على عينة الدراسة اختبار التفكير الناقد الذي تم تقنينه على البيئة الأردنية على غرار مقياس (واطسون–جلسر) للتفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح توظيف الأحداث الجارية على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة قام بها **الزيادات (2003)** هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والبالغ عددهم (7692) طالباً وطالبة، واشتملت عينة الدراسة على (316) طالباً وطالبة في (8) مدارس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، استخدم في الدراسة اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد مكون من (30) فقرة، واختبار التفكير الناقد الذي أعدّه الزيادات، وتكون من (58) فقرة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية تعزى إلى الطريقة، أو الجنس، أو التفاعل بينهما على اختبار التفكير الناقد الكلي والاختبارات الفرعية.
- وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية ومدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد.

كما استهدفت الدراسة التي أجراها **الحموري (2004)** التعرف إلى أثر برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاهات نحوها لدى طلبة مدارس التمييز العلمي. تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء والذين بلغ عددهم (78) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، وقد طبّق عليهم اختبار للتفكير الناقد من إعداد الحموري، على غرار اختبار واطسون–جليسر (Watson-Glaser) للتفكير الناقد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة

التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسة الاجتماعية تعزى إلى البرنامج الإثرائي.

أما دراسة **الشبول (2004)** فقد هدفت إلى معرفة أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً في مجموعتين، إحداهما تجريبية درست وحدتي السكان والبيئة الطبيعية باستخدام طريقة اللعب، والأخرى ضابطة درست الوحدتين باستخدام الطريقة التقليدية، وقبل البدء بتنفيذ إجراءات الدراسة تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد واطسون- جليسر (Watson-Glaser) للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية في تفكيرهم الناقد، كما تم تطبيق الاختبار بعد انتهاء المعالجة التي استمرت لمدة خمسة أسابيع، وقد أظهرت الدراسة النتيجة الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير النقاد، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة اللعب.

وفي دراسة قام بها **الدوسري (2005)** هدفت إلى استقصاء أثر كل من طريقتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر. تم اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية لتكونا مجموعتي الدراسة، بلغ عدد أفرادها (60) طالباً موزعين على مجموعتين، الأولى (30) طالباً درست بالطريقة الاستقصائية، والمجموعة الثانية (30) طالباً درست بطريقة العصف الذهني، وقد تم استخدام اختبار للتفكير الناقد معتمداً على استراتيجية باير (Beyer،1985)، كما تم تطوير أنشطة للاختبار متعلقة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول الثانوي، وقد أظهرت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من طريقة الاستقصاء وطريقة العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير الناقد في الدراسات الأخرى:

وقام جولدبيرج (**Goldberge, 1991**) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي يتضمن مهارات التفكير الناقد في القدرة على تنمية تلك المهارات. تكوّنت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبّق عليهم اختبار إنيس–وير (Ennis-Weir) المقالي للتفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعده. أظهرت النتائج أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي بين الجنسين لصالح الإناث.

وقامت بالدوين (**Baldwin ,1992**) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام كتابات الصحف في تنمية التفكير الناقد. وقد اختيرت العينة من طلبة إحدى الكليات الصغيرة في ولاية فيرجينيا الأمريكية، وتم تقديم ست مقالات صحفية لعينة الدراسة من أجل دراستها، ومعرفة مهارات التفكير الناقد التي يستخدمونها في الدراسة. تم تحديد (20) مهارة كمعايير لاختيار استجابات الطلبة المستخدمة في الكتابة، وتم تصنيف الـــ(20) مهارة في أربعة مجالات هي تحليل المناقشات، وتفسير المعلومات، والاستنتاج، وتقويم المناقشات. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية محتوى الكتابات الصحفية في تنمية مهارات تحليل المناقشات، والاستنتاج مقارنة بمهارتي تفسير المعلومات، وتقويم المناقشات.

كما قامت **الخطيب (1993)** بدراسة كان الغرض منها التعرف إلى مستوى التفكير الناقد في الفئة العمرية (11–14) سنة من جهة، وعلاقة التفكير الناقد مع كل من الجنس، والتحصيل، ودرجة الاستقلال المعرفي من جهة أخرى. تكوّنت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية في منطقة عمان الأولى للصفوف السادس والسابع والثامن الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطَبّق على أفراد الدراسة اختبارين هما:

1- اختبار الاستقلال المعرفي الذي تم بناؤه من قبل قطامي .

2- اختبار التفكير الناقد الذي صممته الباحثة بالاعتماد على مقياس واطسون–جليسر (Watson-Glaser) للتفكير الناقد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- نمو القدرة على التفكير الناقد بشكل غير ثابت نسبياً في الفئة العمرية (11–14).
- يتأثر نمو القدرة على التفكير الناقد بالتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي.

لا يوجد أثر للجنس في القدرة على التفكير الناقد.

وفي دراسة قام بها **الوهر (1997)** هدفت إلى معرفة مدى كفاية وتأثير مساق التفكير الناقد على تحسين مهارات الطلبة المعلمين في الجامعة الهاشمية في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (39) طالباً وطالبة، ولتحقيق أغراض الدراسة صممت أداة احتوت على (27) نشاطاً ضمت المهارات الآتية: الاستنتاج، وتعريف المصطلحات، وتحديد الافتراضات، والاستنباط، والتعرف على الحجج، والحكم على المناقشات. وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، تم تدريبها في جلسات لمدة (20–50) دقيقة، واستخدم اختبار واطسون–جليسر (Watson-Glaser). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج حسّن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وأن مقدار التحسّن في مهارات التفكير الناقد لم يتأثر بالتفاعل بين مستوى التحصيل وتخصصاتهم الجامعية

أما دراسة رولاند **(Ruland, 2000)** فقد هدفت إلى استقصاء العلاقة بين عناصر البيئة الصفية والقدرة على التفكير الناقد، تكوّنت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، واشتملت عناصر البيئة الصفية على: سلوكات المعلم، والمناقشة، والتفكير المتشعب (المنطلق)، وحل المشكلات، والتعلم التعأوني، وتحليل القضايا الجدلية، والضبط الاجتماعي، والاستقصاء. تم استخدام اختبار واطسون–جلسر (-Watson

Glaser) اختباراً قبلياً في بداية الفصل الدراسي، ودرست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية تهدف إلى زيادة القدرة على التفكير الناقد، وفي نهاية الفصل الدراسي أعيد تطبيق الاختبار ثانية على عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- تشكل عناصر البيئة الصفية متنبئاً قوياً لنمو القدرة على التفكير الناقد.
- نتائج الطلبة في لقاء المناقشة كأحد عناصر البيئة الصفية كانت مرتفعة.
- النموذج الجدلي كأحد عناصر البيئة الصفية يُعد مثالياً لتحسين القدرة على التفكير الناقد.

وتنأولت الدراسة التي أجراها **الدردور (2001)** أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث العلوم. تكوّنت عينة الدراسة من (128) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، بإذ مثّل منهم (65) طالباً وطالبة مجموعة تجريبية، و(13) طالباً وطالبة مجموعة ضابطة، وتم بناء اختبار في التفكير الناقد تكوّن من (85) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على التفكير الناقد تعزى إلى المعالجة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

أما الدراسة التي أجراها **الزعبي (2003)** فقد هدفت إلى اختبار كل من طرق الاكتشاف الموجّه، والمناقشة، والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس العامة التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الكورة، وقد بلغ عددهم (2397) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد اختيرت من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (199) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج، أهمها أن استخدام طرائق الاكتشاف

الموجّه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد، وزيادة التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة.

واستهدفت الدراسة التي أجرتها **أبو جودة (2004)** إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي–تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد: التحليل، والاستدلال، والتقويم لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة، قسموا بالتسأوي إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، استخدم اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعده على المجموعتين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي – التعلمي المستند إلى نظرية العبء المعرفي، ومتوسط أداء الطلبة في المستوى نفسه الذين لم يتعرضوا للبرنامج على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة **الخطيب (2006)** فقد هدفت إلى الكشف عن أثر تعليم وحدة مطورة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكوّنت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، والموزعين على شعبتين: الأولى تجريبية (40) طالباً وطالبة، والثانية ضابطة (39) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم إعداد أدوات الدراسة والمكونة من المذكرات الخاصة بالوحدة المطورة القائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي، واختبار يقيس التحصيل المعرفي، وإعداد اختبار للتفكير الناقد وفقاً لاختبار واطسون–جليسر (Watson-Glaser) ، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج، أهمها: وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وعلى الاختبارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المطورة المعتمدة على استقصاء التتابعي التراكمي.

وتقصت مُك (**Mok 2009**) أثر خطة توجيهية تختلف عن الخطوط العريضة الموضوعة للمنهاج أصدرتها سلطة التربية في هونغ كونغ تدفع معلمي المرحلة الثانوية العليا للاهتمام بالتفكير الناقد ، تبين هذه الخطة أهمية التفكير في تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها ، وتسعى لتطوير التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال المادة الدراسية.استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة صفية للكشف عما إذا كانت الخطة التوجيهية المعنية بممارسة بالتفكير الناقد قد تمت ترجمتها إلى ممارسات صفية من قبل معلميْن اثنيْن كدراسة حالة ،لقد غطت الدراسة عددا من الحصص الصفية استمرت (600) دقيقة، وتمت ملاحظة وتحليل أربعة دروس كشفت البيانات بأن المعلمْين لم يفسحا الوقت والمجال الكافيين لممارسة الطلبة للتفكير الناقد في كتاباتهم غلى الرغم من وجود خطة توجيهية لهم ، وأشارت الدراسةإلى أهمية أن يقوم المعلمون المدرسون بمساعدة زملائهم ليكونوا مدرسين ذوي كفاءة في تأمل الكتابة في اللغة الإنجليزية.

المحور الثالث: الدراسات ذات الصلة بتحليل محتوى الدراسات الاجتماعية:

تنوعت الدراسات التي قامت على تحليل المحتوى، فمنها ما اعتمد على تحليل الأسئلة في ضوء مستويات بلوم المعرفية، ومنها ما حلل الأنشطة، ومنها ما تعّرف على مدى مراعاة الكتب للمعايير العالمية، ومنها ما هدف إلى الوقوف على القيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية، أما بالنسبة للدراسات التي ناقشت تحليل مقرر الجغرافية ومهارات التفكير الناقد للصف التاسع الأساسي – موضوع الدراسة – فإنها تكاد تكون محدودة على وجه العموم على مستوى بيئة الأردن. وفي حدود اطلاع الباحثة، لهذا جاءت هذه الدراسة لإثراء هذا الجانب من المعرفة والأدب

التربوي ذي الصلة. وفيما يلي عرض موجز للدراسات ذات الصلة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها:

دراسة **أبو حلو (1986)** التي هدفت إلى تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، والكشف عن خصائصها العامة، وأهمية موضوعاتها، وتصميم محتواها وتتابعه، ووظيفة كل من الوسائل التعليمية والتقويم فيها. ومن أهم نتائج الدراسة أن هذه الكتب لم تؤلف على أساس حاجات الفرد والمجتمع، ولم تجرب قبل إقرارها، ولم تذكر المعايير التي اعتمدت عند اختيار محتواها، كما أن كتابي الصف الخامس والسادس تضمنا نتاجات تعليمية عامة لم يتضمنها كتاب الصف الرابع، ومن النتائج كذلك أن هذه الكتب لم يُراعَ فيها التوازن بين المجالات العقلية والانفعالية والنفس حركية، إلا أن محتواها جاء متتابعاً ومنطقياً، لكنه لم يتصف بالاستمرارية والترابط، وفي الوقت الذي جاءت فيه الوسائل التعليمية في مكانها المناسب، فإن هذه الكتب خلت من الأنشطة الخاصة بالمتعلمين

كما أجرى **سعادة (1986)** دراسة لتقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن. ومن أهم نتائج تحليل المحتوى: أن محتوى الكتب المقررة تركز على الحقائق وعدم إهتمام بالمفاهيم، والتعميمات، والنظريات، وضعف في التكامل بين المعلومات والموضوعات التاريخية والجغرافية المطروحة، وضعف في الارتباط بين المحتوى والمشكلات والموضوعات التاريخية والجغرافية، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن المحتوى لا يشجع الطلبة على عملية صنع القرار والبحث، وأن المحتوى لا يشجع على ربط المادة بالأحداث الجارية والبيئة المحلية، ولا يهتم بتوضيح المفاهيم وتفسيرها، كما توصلت الدراسة إلى ضعف المحتوى في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة

وقام **الشقران (1992)** بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن. إذ ركزت الدراسة على مدى تحقق المعايير التربوية في محتوى الكتاب. ودلت النتائج على أن المادة عرضت فيه بطريقة تُراعي البنية المنطقية، وأن أسلوب التقويم في الكتاب اشتمل على أسئلة متنوعة مراعياً مجالات التعلم الثلاثة، كما كشفت الدراسة على أن الكتاب يحتوي في معظمه حقائق واستنتاجات المؤلف، ولا يسمح للطالب بالمشاركة بقدر مناسب، إذ يضع الطلاب عموماً في مستوى الإحباط.

أجرى **غزأوي (1995)** دراسة هدفت إلى تقويم كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الاردن وذلك للكشف عن نقاط القوة الضعف فيه من خلال تقديرات المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من الذين يدرسون كتاب الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. أما أداة الدراسة فتكونت من استبانة طورها الباحث اشتملت على (86) فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسة، هي :الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى ،وتنظيم الكتاب وهيكلته، والوسائل التعليمية والانشطة التعليمية ،والتقويم.وأظهرت الدراسة أن الأهداف العامة والتعليمية لمنهاج الكتاب ترتبط بأهداف فلسفة التربية والتعليم في الأردن ، وبأهداف التربية في المرحلة الأساسية ،كما أظهرت أن محتوى الكتاب مرتبط بأهداف منهاج الكتاب ، ويشتمل على الحقائق والمفاهيم والتعميمات

وهدفت دراسة **العمير (1997)** إلى تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام (بنات) في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات عمق المعرفة وطرق عرضها. وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر العمق المعرفي في كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام، وغياب طرق عرض المفاهيم والتعميمات والخرائط المفاهيمية، وعدم توفر الأنماط التنظيمية

بالصورة التي تناسب حجم الموضوعات والأحداث التاريخية، مما أدى إلى تفكك المعلومات التاريخية في الكتب.

في حين أن الدراسة التي قام بها **الشيخ (2001)** التي كان هدفها تقويم جودة المناهج والكتب المدرسية، والتي جاءت ثماراً لعملية التطوير التربوي في الأردن، وعرفت الجودة بمدى نجاح المناهج والكتب المدرسية في تجسيد عناصر التطوير التربوي الأربعة التي استهدفتها خطة التطوير، وكان العنصر الثالث من بين هذه العناصر الأربعة هو تنمية مهارات التفكير المختلفة، كانت نتائج الدراسة شاملة وعديدة، تتعلق بكافة أبعاد عملية التطوير، وفيما يتعلق منها بأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسي وعلاقته بعملية التفكير، كانت النتائج كما يلي:

- كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع الأساسي يختلف عن كتاب الصف السادس في إبرازه للمفاهيم، إذ يعرفها على نحوٍ واضح في صناديق خاصة، وفي سطور النص، وفي اشتماله على تدريبات وأسئلة بنائية Formative تتخلل الدروس وتستهدف تعزيز التعلم وتثبيته، وعلى أنشطة تتوجه إلى تنمية مهارات التفكير العلمي والناقد، وبخاصة الدروس المتعلقة بمنطق التفكير والحوار، إلا أنه يشبهه من إذ الحرص على تسلسل أفكار الدروس وتتابعها المنطقي، ومن إذ افتقار الدروس إلى تلخيصات أو إجراءات تلملم الأفكار والمعلومات المقدمة فيها وتربط بينها وتنظمها، ومن إذ كثرة المصطلحات الفنية، ويؤخذ على الكتاب أن معظم الصور والخرائط فيه مزدحمة بالمعلومات، وأنها صغيرة في حجمها، مما يجلعها قليلة الوضوح وصعبة القراءة، كما أن أسئلة التقويم الختامية تقيس المهارات العقلية الدنيا، وتقل فيها إلى حدٍ كبير أسئلة التفسير والتحليل والربط بين الأفكار والمعلومات وتقويم الأفكار والأسئلة المتعلقة بالاتجاهات.

- يعرض كتاب جغرافية الوطن العربي للصف السادس الأساسي المعلومات الجغرافية بشكل سردي، ومع أن الأنشطة متنوعة قد يؤدي تنفيذها بعامة إلى تنمية مهارات التفكير، إلا أن بعضها غير عملي على الإطلاق، من مثل دعوة محاضرين، والاشتراك في مجلات علمية، وزيارة مواقع. ويغلب على أسئلة التقويم الختامية فيها أسئلة المقال، وهي تستهدف عموماً تثبيت التعلم، وعلى ذلك جاءت تركز على المهارات العقلية الدنيا.

أما في الدراسة التي قام بها **السكيتي (2002)** بهدف تقويم الأنشطة المتضمنة في مقررات الدراسات الاجتماعية بالصفين الثالث والرابع الأساسيين في سلطنة عُمان، للكشف عن جوانب القوة والضعف فيها، ومجالات الأنشطة ومستوياتها المعرفية، ومدى ارتباطها بأهداف هذه المقررات. كشفت الدراسة أن معظم مجالات الأنشطة جاءت في المجال المعرفي في مقررين، ثم المجال المهاري، وأخيراً المجال الوجداني. أما من إذ مستويات المجال المعرفي، فقد ركّزت الأنشطة في كتاب الصف الثالث الأساسي على المستوى التطبيقي أولاً، ثم الفهم فالتذكر، وفي كتاب الرابع الأساسي ركّزت الأنشط ة في المجال المعرفي على مستوى الفهم أولاً، فالتطبيق فالتذكر.

وقام **الصائغ (2003)** بدراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية للكشف عن مدى اتساق محتوى هذا المقرر مع الأهداف العامة للتعليم بالمملكة، وأهداف التعليم بالمرحلة الثانوية على وجه الخصوص، ومدى ملاءمته للأسس التي بنيت عليها المناهج في المملكة، وما يجسده هذا المحتوى من قيم المواطنة في المجتمع السعودي بعامة. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الصائغ: ارتباط المحتوى بشكل أو بآخر بالأهداف العامة للتعليم من خلال ما يُتيحه المحتوى للطالب من حقائق ومفاهيم ومعلومات ومبادئ حول العمل والإنتاج والتنمية في المجتمع السعودي، وما يُزوّده من معارف تتعلق بمفاهيم الإنتاج

والتنمية وخبرات ونشاطات تتصل اتصالاً مباشراً بحياة الطالب في مجتمعه وجوانب الحياة والنشاط السياسي والاقتصادي والاجتماعي في المجتمع السعودي.

وفي دراسة **مصطفى والهجرسي (2003)** التي هدفت إلى التعرف على أهم المفاهيم والقيم والمهارات المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي بدولة باكستان، والتعرف على مدى إسهام هذا الكتاب في تشكيل شخصية المتعلمين بما يُقوّي علاقتهم بالمجتمع، وتنمية المواطنة الصالحة. وقد تم إعداد قائمة بالمفاهيم، والقيم، والمهارات، كما تم إعداد استمارة لتحليل محتوى الكتاب. وتم التأكد من صدق وثبات استمارة التحليل. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: أن المفاهيم المتصلة بخصائص المجتمع الإسلامي تكررت بنسبة (35.7%)، يليها المفاهيم المتصلة بالإنسان وبيئته الاجتماعية بنسبة (29.3%)، ثم ما يتصل بالإنسان وبيئته الطبيعية (18.7%)، تليها المفاهيم المتصلة بالطبيعة الإنسانية للفرد (14.65%). وأن القيم المتصلة باتجاهات الفرد نحو الجماعات التي ينتمي إليها تكررت بنسبة (32.7%)، ثم القيم الفكرية والجمالية (31.8%)، ثم القيم المتصلة باتجاهات الفرد نحو الآخرين (18.7%)، بينما القيم المتصلة باتجاهات الفرد نحو الذات (16.8%).

قام **الحجيلان (2003)** بتحليل لمنهاج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاروي بكندا، بهدف عرض تحليل الخصائص والاتجاهات السائدة في هذا المنهاج. أشارت النتائج إلى تأكيد المنهاج على القيم الفلسفية السياسية القائمة على حرية واستقلالية الرأي وحرية الاختيار والعدل والمسأواة بين أفراد الشعب، وتأكيدها كذلك على القيم الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، وإبراز ما تُركز عليه المناهج أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وأن التفكير وحرية التعبير أساسان مميزان للأنشطة الفصلية، ويكون دور المعلم الإرشاد والتوجيه وإِدراك التلاميذ وتنمية الحس الديموقراطي باحترام آرائهم ومشاركتهم الرأي.

وهدفت دراسة **الإبراهيم (2003)** إلى تشخيص واقع منهاج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن في ضوء معايير محددة، ومن ثم اقتراح تصوّر لتطوير هذا المنهاج. وتمثلت عينة الدراسة بوثيقة منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوية في الأردن، وتحقيقاً لأهداف هذه الدراسة، طوّر الإبراهيم أداة قياس وتحليل اشتملت على (20) فقرة موزعة على ثلاثة عشر مجالاً. ومن أهم نتائج تحليل الوثيقة في هذه الدراسة هو عدم التوازن بين مجالات المنهاج:المعرفة والقيم والمهارات، إذ شكلت الحقائق والمفاهيم النسبة العظمى فيها، في حين تدنت نسبة المكونات الأخرى كالقيم والمهارات .

وهدفت دراسة **الموسى المشار إليها في دراسة العكور (2003)** إلى التعرف على مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين الذي يُدرّسون تلك الصفوف. تكونت عينة الدراسة من (121) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون الدراسات الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي في مديريات التربية والتعليم في إربد الأولى وإربد الثانية ولواء بني كنانة، كما تكونت عينة الدراسة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الأدبيين، وكتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الأدبي، وكتاب الجغرافية الاقتصادية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الأدبيين. أشارت نتائج الدراسة في ضوء تحليل المحتوى إلى أن أكثر مهارات التفكير في كتب الدراسات الاجتماعية هي مهارات التفكير الناقد، ثم التفكير الإبداعي، فمهارات التفكير الاستقصائي وحل المشكلات.

كما أجرت **عليمات (2004)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، واقتراح نموذج لتطيرها في ضوء هذه المعايير. تكونت العينة من (366) معلماً ومعلمة، ومن كتب التربية

الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، والمعايير العالمية للكتب المدرسية وخاصة في مجالي المقدمة والأهداف. توصلت الدراسة إلى أن هذه الكتب تم فيها تضمين البنية المعرفية، إذ احتلت الحقائق والمفاهيم المرتبة الأولى، والتعميمات ثم المبادئ والنظريات المرتبة الأخيرة، كما أن محتوى هذه الكتب ينمي التفكير وبدرجة متوسطة. في حين أظهر استطلاع آراء المعلمين مراعاة كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية المعايير العالمية للكتب المدرسية بدرجة عالية، وخاصة في مجالي عرض المحتوى والوسائل التعليمية.

وأجرى **بني عطا (2004)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسة، وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء هذه المعايير، ولهذا الغرض قام بني عطا بإعداد قائمة المعايير العالمية للكتب الواجب مراعاتها في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، والتأكد من صدقها. أظهرت النتائج في ضوء تحليل المحتوى تدنياً في مدى مراعاة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الأدبي للمعايير العالمية للكتب المدرسية مقارنة مع كتاب تاريخ الأردن المعاصر للصف الأول الثانوي الأدبي، إلا أن الدراسة أشارت إلى تضمين المحتوى بجميع مكوناته المعرفية (البنية المعرفية)، إذ احتلت فيها الحقائق مركزاً متقدماً في حين كانت التعميميات أقلها توافراً. كما أظهرت النتائج من وجهة نظر المعلمين أن المحتوى يحفّز المتعلمين على التفكير العلمي، وأن المحتوى ينمي التفكير العلمي من خلال طرح الأسئلة.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يأتي:

- بعض الدراسات السابقة استخدمت عناصر مختلفة لتنمية التفكير الناقد، منها أثر استخدام طرق تدريس معينة لتنمية مهارات التفكير الناقد بعد أن كشف تحليل المحتوى الافتقار إليها

(خليفة، 1990)، (Lumpkin، 1991)، (Goldberge، 1991)، وأثر التدريس بالاكتشاف لتنمية التفكير الناقد.

(مهيدات،1986)،(عليان،1991)،(الزعبي،2003)،أوأثر التدريس بالاستقصاء (الدوسري،2005)،(الخطيب،2006)،أوالتدريس باللعب (الشبول،2004) أو برنامج إثرائي (الحموري،2004)،(Goldberge،1991)،أوكتابات الصحف (Baldwin، 1993).أما الدراسة الحالية لم تبحث في أثراستخدام طرق التدريس في أي متغير من متغيرات الدراسة، وإنما تقصّت مدى اهتمام كتاب الجغرافية وممارسة معلميه لمهارات التفكير الناقد، لهذا الغرض قامت بتحليل محتوى الكتاب.

- اهتمت بعض الدراسات السابقة في الكشف عن مدى اتساق محتوى الكتاب مع الأهداف العامة للتعليم (الصائغ، 2003)، أو الكشف عن مدى تحقق المعاييرالتربوية (الشقران، 1992) أوالكشف عن مدى اتساق المنهاج مع المعايير العالمية (بني عطا، 2004)، (عليمات، 2004)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بمدى توافر مهارات التفكير الناقد في الكتاب باستخدام تحليل المحتوى.
- اهتمت بعض الدراسات السابقة في تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية (سعادة، 1986)، أو تقويم الأنشطة المتضمنة في المنهاج (السكيتي، 2002)، أو الكشف عن نقاط القوة والضعف في المنهاج (غزأوي، 1995)، كذلك الدراسة الحالية اهتمت في تقويم الكتاب باتباع أسلوب تحليل المحتوى والكشف عن نقاط القوة والضعف من إذ النسب المئوية لمهارات التفكير الناقد المتوافرة فيه.

- اهتمت بعض الدراسات في الكشف عن تقدير المعلمين لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها (المساد، 1996)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بمدى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم لها في الغرفة الصفية.
- اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمتها فمنها من استخدم الاستبانات (غزأوي، 1995)، ومنها من استخدم بطاقة تحليل المحتوى (مصطفى والهجرسي، 2003)، ومنها من استخدم بطاقة الملاحظة (Mok،2009)، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت استمارة تحليل المحتوى بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة.
- اختلفت الدراسات السابقة في المراحل التعليمية التي تنأولتها، منها من اهتم لمهارات التفكيرالناقد في المرحلة الجامعية (Baldwin،1992)، أو المرحلة الثانوية (الدوسري، 2005)، (الخطيب، 2006)، أو المرحلة الأساسية (السكيتي، 2002)، (أبو جوده، 2004)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بالمرحلة الأساسية العليا ممثلة بالصف التاسع الأساسي.
- ومن خلال استعراض الدراسات السابقة فقد وجدت الباحثة في حدود اطلاعها أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة جميعها بأنها ركزت على درجة توافر مهارات التفكير الناقد في المحتوى وعلى درجة ممارسة المعلم لتلك المهارات معاً، وهو الأمر الذي أغفلته الكثير من الدراسات السابقة على حد علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتنأول هذا الفصل عرضا للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، من إذ تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف أداتي الدراسة، والتأكد من هدفيهما وثباتيهما، وإجراءات تنفيذهما، وتحديد متغيرات الدراسة، والمنهج المستخدم فيها، والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية، لاستخلاص نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الدراسة المسحية كأحد أنواع الدراسات المستخدمة في المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية. وبلغ عدد المعلمين الذين يقومون بتدريس مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي (46) معلما ومعلمة منهم (22) معلما و (24) معلمة، موزعين على (44) مدرسة أساسية وثانوية. كما تكون مجتمع الدراسة من كتاب الجغرافية المقرر على الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2011/2010، إذ أخذت جميع مفردات محتوى الكتاب بالاعتبار عند القيام بعملية تحليل المحتوى.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (40) معلما ومعلمة، منهم (17) معلما و (23) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينية الدراسة حسب جنسهم وخبرتهم.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة والجنس

سنوات الخبرة / الجنس	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
معلمون	8	9	17
معلمات	10	13	23
المجموع	18	22	40

كما كان كتاب الجغرافية المقرر على الصف التاسع الأساسي لمفردات محتواه عينية شامله لمجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة

تم جمع بيانات الدراسة بواسطة أداتين، هما :

1- استمارة تحليل المحتوى

يعد كتاب الجغرافية المقرر على الصف التاسع الأساسي الأداة المنفذه للمنهاج، ولأن عملية تحليل محتوى الكتب المقررة ليست عملية عشوائية، بل لا بد أن تستند إلى أداة تبنى على قاعدة من الصدق والثبات، لذا قامت الباحثة بتصميم أداة تتلاءم مع الأسلوب الكمي لتحليل المحتوى، وذلك وفق الخطوات الآتية :

1- دراسة مفهوم تحليل المحتوى كأسلوب علمي بحثي يتبع في تحليل الكتب المدرسية، وذلك بهدف التعرف إلى الخطوات المتبعة في تحليل المحتوى وتصميم استمارته.(طعيمة،2006)

2- الاطلاع على مجموعة الدراسات التي تناولت أسلوب تحليل المحتوى في كتب الدراسات الاجتماعية.

3- تحديد وحدة التحليل وفئاتها، إذ لا بد من وجود وحدات تعتمد عليها الباحثة في حساب حجم هذه الوحدات والفئات في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي.

لقد تعددت وحدات التحليل في المراجع والمصادر التي رجعت إليها الباحثة ويمكن إجمالها بالوحدات الآتية : وحدة الكلمة وتعدّ أصغر وحدات التحليل، وحدة الجملة، وحدة الشخصية، وحدة المفردة، وحدة مقاييس المساحة والزمن، وحدة الفقرة (خليفة، 1990).

وقد تم اختيار وحدة الجملة في ضوء الهدف من الدراسة والمتمثل بنسبة اهتمام مقرر الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكيرالناقد ، مما يتطلب حصر الجمل الدالة على وجود التفكير الناقد ومهاراته، أو قلة وجودها في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ويقصد بفئات التحليل، الفئات الرئيسة التي تم تصنيف وحدة التحليل بواسطتها، وقد استخدمت الفئات التي تساعد للإجابة عن السؤال التالي : ما نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ؟ وحتى تكون عملية تحليل محتوى الكتاب شاملة استخدمت الباحثة فئات تحليل رئيسة أخرى غير مهارات التفكير الناقد هي الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات الواردة في كتاب الجغرافية المقرر للصف التاسع الأساسي فضلاً عن مهارات التفكير الناقد، وذلك على النحو الأتي :

- وحدة التحليل : الجملة
- فئات التحليل :

1- الحقيقة

2- المفهوم

3- التعميم

4- النظرية

5- مهارات التفكير الناقد وهي :-

1- مهارة الاستنتاج

2- مهارة الاستقراء

3- مهارة المقارنة التباين

4- مهرة التتابع

5- مهارات تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

6- مهارات التميز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة.

7- مهارة التميز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

تصميم أداة التحليل:

وهي عبارة عن استمارة صممتها الباحثة، لرصد تكرارات ظهور فئات التحليل في محتوى كتاب الجغرافية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي، ومن ثم حساب نسبها المئوية.

وقد تضمنت هذه الاستمارة العناصر الآتية:

1- المحور الأفقي الذي تضمن الحقائق والمفاهيم والتعميمات ومهارات التفكير الناقد.

2- المحور العمودي واشتمل على موضوعات كتاب الجغرافية للصف التاسع للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

3- خانات رصد بيانات التحليل عددا ونسبة مئوية أمام كل موضوع من موضوعات كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي وأدنى كل فئة تحليلية من الفئات التحليلية المستخدمة في هذه الدراسة.

صدق محتوى استمارة التحليل:

تم تعريف وحدة التحليل والفئات الرئيسية تعريفا إجرائيا بغرض التأكد من الصدق الظاهري لأداة التحليل المتبعة (Budd، 1967) وهذه التعريفات على النحو الآتي :

- **وحدة التحليل الجملة:** وهي ما تألف من كلمتين أو أكثر ولها معنى مفيد يحسن السكوت عليه (خليفة، 1990) ويدور حول فكرة محددة أو قضية بسيطة للإخبار أو التوقع أو التحليل.

- **فئات التحليل** : وهي :

1- الحقيقة : جمله أو عبارة تمثل أشياء محددة يمكن إثبات صحتها، ويعتقد أنها صحيحة.

2- المفهوم : كلمه أو تعبير مختصر أو موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق، ويقدم صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما.

3- التعميم : هو عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم أي أنه عبارة هدفها توضيح العلاقة بين المفاهيم.

- مهارات التفكير الناقد :

عبارة عن عمليات عقلية محددة تمارس وتستخدم عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات تترأوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.وتنأولت عملية تحليل المحتوى مهارات التفكير الناقد الآتية:

1- مهارة الاستنتاج: هي القدرة على الانتقال بالتفكير من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء، أو من مقدمة كبرى إلى مقدمة صغرى ليصل إلى نتيجة مترتبة على ذلك الانتقال.

2- مهارة الاستقراء: هي القدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم أو من الجزء إلى الكل أو من الخاص إلى العام ليصل إلى نتيجة مترتبة على ذلك الانتقال.

3- مهارة المقارنة والتباين: القدرة على فحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما.

4- مهارة التتابع: هي القدرة على ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمة ودقيقة، ووضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

5- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والحقيقة : هي القدرة التي تستخدم العلاقات بين الأحداث المختلفة، وتبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.

6- مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة: هي القدرة على تحديد صحة مصادر المعلومات والتي بواسطتها يستطيع الفرد أن يثق لتلك المصادر إذا تطابقت مع المعايير الموضوعة، ويتضمن الحكم على صحة مصادر المعلومات، القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن الأسئلة الآتية: ما المصدر؟ هل هو شخص معين؟ أم مؤسسة حكومية؟ أو تقرير منبثق عن لجنة ما؟ ما الخلفية الثقافية للمصدر؟ ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن المصدر؟ ما هدف المصدر؟.

7- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة: هي القدرة على تطوير مجموعات عديدة من المفردات، تمثل كل مجموعة منها موضوعاً معيناً يعرفه الطلاب من خلال خبرتهم أو دراستهم، بإذ يكون في المجموعة الواحدة مفــردات ذات صلة، ومفردة واحدة ليس لها صلة به.

كما قامت الباحثة بعرض التعريفات الإجرائية بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (12) (ملحق2) وذلك للتأكد

من صدق محتواها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ، التي انصبت على الناحية اللغوية، وإعادة الصياغة لبعض التعريفات، ثم وضع التعريفات الإجرائية بصورتها النهائية (ملحق1)، لاعتمادها في عملية التحليل لمحتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي.

ثبات استمارة التحليل:

لقد قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب الجغرافية تحليلاً دقيقاً بناء على وحدة التحليل المتبعة ،وفئاتها الرئيسة، وتعريفاتها الإجرائية، باستخدام استمارة التحليل التي تم تصميمها، آخذة بالاعتبار تحديد جميع المكونات والعناصر التي تمثل كتاب الجغرافية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي من إذ المعلومات والمواد التعليمية.

وتم تحديد ثبات تحليل محتوى الكتاب في ضوء تكرار عملية التحليل مرة أخرى من جانب باحثة أخرى بعد تزويدها بالتعريفات الاجرائية.

لقد بلغ عدد فئات التحليل لوحدة الغلاف الصخري والحيوي بعد حصر عدد الجمل فيها (313) جمله، قد بلغ عدد فئات التحليل التي اتفقت الباحثتان عليها (290) فئة، وبتطبيق معادلة (هولستي) الآتية: (Holsti)،بلغ معامل ثبات استمارة تحليل محتوى كتاب الجغرافبا للصف التاسع الأساسي (0.93) ، ويُعدّ هذا المعامل كافيا لأغراض هذه الدراسة.

$$R.\,C = \frac{2M}{N1+N\,2}$$

ونظراً لأن تحليل محتوى الجغرافية كان من أجل التعرف على نسبة توافرمهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع ، وبما أن عينة التحليل كانت شاملة للكتاب، فإنه ليست

هناك حاجة لاستخدام أساليب التحليل الإحصائية، واستخدمت التكرارات والنسب المئوية أثناء رصد فئات التحليل ضمن الاستمارة المصممة لهذا الغرض للكشف عن نتائج تحليل المحتوى الذي تم عرضها ضمن نتائج الدراسة.

بطاقة الملاحظة :

قامت الباحثة بالاطلاع على مفهوم التفكير الناقد ومهاراته المقدم من جانب التربويين (سعادة، 2009)، (خليفة، 1990)، (الزيادات، 2003)، وكذلك على قوائم مهارات التفكير الناقد التي تنأولتها الدراسات السابقة ومن أهمها: (خليفة، 1990)، (الربضي 2004،)، (جوارنة، 2008)، وتبنت منها مهارات التفكير الناقد المتوافره بنسبة أو بأخرى ستكشف عنها عملية التحليل لكتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي.

وضعت مهارات التفكير الناقد التي تم تبنيها في بطاقة ملاحظة خاصة بالدراسة الحالية جرى تصميمها لتشمل على تدرج نوعي : ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، وعلى تدرج كمي (5-1) على الترتيب، وللتعرف إلى الخصائص السيكومتريه لبطاقة الملاحظة، نفذت الباحثة الإجرائين الآتيين المتعلقين بصدقها وثباتها.

صدق بطاقة الملاحظة:

وضعت مهارات التفكير الناقد التي تم التوصل إليها في بطاقة ملاحظة والبالغ عددها (7) مهارات رئيسية هي :مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة المقارنة والتباين، مهارة التتابع، مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة، مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة.

اشتملت تلك المهارات على (41) مظهراً سلوكياً على الملاحظ أن يلاحظها في الغرفة الصفية وقد توزعت تلك المظاهر السلوكية على المهارات السبع وعلى النحو الآتي:

- (7) فقرات لمهارة الاستقراء.
- (7) فقرات لمهارة الاستنتاج.
- (4) فقرات لمهارة المقارنة والتباين.
- (6) فقرات لمهارة التتابع.
- (6) فقرات لمهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- (5) فقرات لمهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة.
- (5) فقرات لمهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة.

وضعت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية التي اشتملت على (41) فقرة وعرضت على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم من كليات التربية في بعض الجامعات الأردنية وهي : جامعة الشرق الأوسط، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة البتراء،ومن مشرفي الجغرافية في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية كما هو موضح في الملحق (4)، وذلك للتأكد من أنها تقيس مدى اهتمام معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد.وطلب من المحكمين الحكم على مدى صلاحية المهارة من إذ درجة الانتماء للمهارة، ودرجة الصلاحية، والتعديل المقترح، ومدى مناسبة التدريج المتبع لقياس المهارة.

لقد رصدت الباحثة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم على بطاقة الملاحظة وأخذتها بالحسبان ويمكن تلخيص تلك الملاحظات بالآتي:

* تمت إعادة صياغة المهارات الآتية :

- يشجع طلابه على توضيح كيف أن سبباً ما يكون في الغالب سبباً لحادث آخر.
- يستخدم العلاقات بين المواقف المختلفة.

- يضع تفاصيل المادة بشكل متسلسل بعد اختيارها بعناية.

- يعمم الخبرات السابقة على المواقف الحياتية.

* أخذت اقتراحات المحكمين الآتية بالاعتبار

فصل المهارة التالية إلى مهارتين :

-يساعد طلابه على الربط بين حوادث الماضي والحاضر.

-يساعد طلابه على اكتشاف الأسباب والدوافع الكافية وراء الحوادث.

* أضيفت المهارات الآتية كما اقترحها المحكمون :

-ينتقل من السهل إلى الصعب.

-ينتقل من الصعب إلى السهل.

-يجمع ملاحظات طلابه المتشابهة حول موضوع في قاعدة أو تعميم أو تعريف.

* تم حذف الآتي :

-يشعر طلابه بقيمتهم وقدرتهم على الفهم.

-يشجع طلابه على تحديد علاقات السبب والنتيجة جزءاً من عملية صنع القرار.

وضعت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية ملحق (3) بناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم، مشتملة على التدرج الكمي والنوعي المقترح، لجمع المعلومات حول متغيري الدراسة : الجنس، وسنوات الخبرة التدريسية وبلغ عدد مهارات التفكير الناقد (7) مهارات و(41) فقرة ،وبذلك تترأوح المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التي يرصدها الملاحظ لكل فقرة بين (1-5)، بهذا تترأوح المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة لجميع المهارات بين (1) نهاية صغرى و (5) نهاية عظمى.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم استخدام بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد بصورتها النهائية لملاحظة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عدد أفرادها (5) معلمين، قام ملاحظان (مشرف، ومعلمة) بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية ثم حسبت نسبة الاتفاق باستخدام أسلوب ومعادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$R.\,C = \frac{2M}{N1+N2}$$

إذ : R.C = معامل الثبات (الاتفاق).

M = عدد المهارات (الفئات) التي يتفق على تقديرها الملاحِظْين.

N1 = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الأول.

N2 = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الثاني. (طعيمه، 1987)

بلغ عدد الفقرات (الفئات) المتفق عليها بين الملاحِظيْن (170) ، وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل الثبات الكلي (الاتفاق) (0.85) لملاحظة مهارات التفكير الناقد من جانب الملاحظين لها: المشرف والمعلمة، ويُعدّ هذا الثبات كافيا لأغراض هذه الدراسة. والملحق (5) يوضح مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحِظيْن على مهارات بطاقة الملاحظة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، نفذت الباحثة الخطوات الآتية :

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة لمهارات التفكير الناقد وتحليل المحتوى.

- إعداد استمارة تحليل محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي والتأكد من صدقها وثباتها .
- القيام بعملية تحليل محتوى كتاب الجغرافية لتحديد نسبة توافرمهارات التفكير الناقد فيه.
- تحديد مجتمع الدراسة من معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.
- اختيار عينة الدراسة وتحديد المعلمين الذين وقع عليهم الاختيار.
- إعداد بطاقة الملاحظة لمهارات التفكير الناقد وتطويرها بالتأكد من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ملحق(2)، وثباتها باستخدام معادلة هولستي (Holsti).
- الحصول على كتاب موافقة من جامعة الشرق الأوسط لإجراء هذه الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.
- الحصول على إذن رسمي من مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية لإجراء الدراسة في مدارس المديرية.
- تطبيق الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة من قبل المشرف التربوي في المديرية ومعلمة.
- حساب المتوسط الحسابي لدرجة ممارسةالمعلمين لمهارات التفكير الناقد من واقع الدرجتين التي حصل عليها المعلمون بعد ملاحظة المشرف والمعلمة لهم.
- رصد البيانات في جدأول خاصة ومعالجتها إحصائياً.
- عرض النتائج واقتراح التوصيات في ضوئها.

تصميم الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، إذ اهتمت بمسح نسبة توافر مهارات التفكير في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ومسح درجة ممارسة المعلمين الذين يدرسون كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد.

متغيرات الدراسة:

لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات التصنيفية الآتية:

1. سنوات الخبرة ولها مستويان: أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر.
2. الجنس وله مستويان :ذكور، وأناث.

المتغيرات التابعة :

1. نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في المحتوى.
2. درجة ممارسةالمعلمين لمهارات التفكير الناقد.

المعالجة الأحصائية :

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والنسب المئوية للأجابة عن السؤال الأول والثاني. كما استخدمت الباحثة الإحصائي (t) لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الثالث ،وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الرابع .

واستخدمت معايير الحكم التالية على مهارات التفكير الناقد الرئيسة والفرعية:

درجة منخفضة : 1.33 – 2.33

درجة متوسطة : 2.34 – 3.67

درجة مرتفعة : 3.68 – 5

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

أولاً : نتائج السؤال الأول: الذي نصه" ما نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع أسلوب تحليل المحتوى بغرض الكشف عن نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي

وقد استخدمت الباحثة الجملة وحدة للتحليل، وتم تصنيفها إلى فئات تحليلية، ووضعها في استمارة تحليل المحتوى التي اقترحتها الباحثة ملحق رقم (6)، في إطار الهدف من التحليل، علأوة على ملحق (7) ،الذي يبين ملخص نتائج التحليل(الواردة في ملحق (6)) لمحتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع حسب فئات التحليل الرئيسية والفرعية موزعة على فصول الكتاب ووحداته .وفيما يلي عرض لنتائج التحليل كما يظهر الجدول (2) في الصفحة (74).

بعد حصر عدد الجمل في صفحات الكتاب، البالغة (167) صفحة ظهرت النتائج كما يشيرإليها الجدول (2).فقد بلغ عدد الجمل في الكتاب (877) جملة ملحق(7)، موزعه على ثلاث وحدات دراسية، مع ملاحظة أن المادة العلمية للكتاب موزعة في فصلين دراسيين هما الفصل الأول والثاني،يتضمن الفصل الأول الوحدة الأولى وتتكون من سبعة دروس بلغت النسبة المئوية لعدد الجمل فيها (35.8)، وثلاثة دروس أخرى من الوحدة الثانية بلغت النسبة المئوية لعدد الجمل فيها (24.29)، في حين تألف الفصل الثاني من خمسة دروس تابعة للوحدة الثانية التي وردت في

الفصل الدراسي الأول بلغت النسبة المئوية لعدد الجمل فيها(21.32)،وأربعة دروس في الوحدة الثالثة بلغت النسبة المئوية لعدد الجمل فيها(18.59) .

جدول (2)

النسب المئوية لنتائج تحليل محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي

						مهارات التفكير						
		حقيقة	**مفهوم**	**تعميم**	**استنتاج**	**استقراء**	**التتابع**	**المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة**	**المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة**	**المقارنة والتباين**	**السبب والنتيجة**	**المجموع**
الفصل	الوحدة	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**	**نسبة**
الأول	**الأولى (7دروس)**	23.03	3.76	0.34	5.9	1.1	0.23	0.23	0.11	0.57	0.46	35.80
	الثانية (3دروس)	16.07	1.02	0	3.87	0.91	0.46	0.23	0	1.6	0.11	24.29
الثاني	**الثانية (5دروس)**	11.40	0.79	0.91	4.56	0.91	0.68	0.23	0.11	0.79	0.91	21.32
	الثالثة (4دروس)	10.03	0.57	0.23	5.01	0.57	0.57	0.23	0.11	0.46	0.80	18.59
المجموع		60.55	6.16	1.48	19.38	3.54	1.94	0.91	0.34	3.42	2.28	%100

يشير عدد الجمل (ملحق7) وتوزيعها على الفصول الدراسية ووحداتها ودروسها أن المادة العلمية للكتاب ليست موزعة توزيعاً عادلاً بين الفصلين الدراسيين، فقد بلغت نسبة عدد الجمل في الفصل الدراسي الأول (60.09)، في حين بلغت نسبتها في الفصل الدراسي الثاني (39.91). كما

يتضح أن هناك اختلافاً في نسب عدد الجمل بين الوحدات الدراسية فهي في الوحدة الأولى (35.80)، وفي الوحدة الثانية (45.61)، وفي الوحدة الثالثة (18.59).

ويشتمل الكتاب–أيضاً– على الخرائط والصور والرسوم التوضيحية مواد تعليمية أخذت بالاعتبار عند التحليل مع الإشارة إلى أن الوحدة الثالثة تخلو من الخرائط الجغرافية.

وبناءً على ما تقدم، تم حصر جمل كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي في كل وحدة على حده وتصنيفها حسب الفئات الواردة في استمارة التحليل، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية، أشارت نتائج تحليل المحتوى كما في الجدول(2)السابق إلى الآتي:

- تمثل جملة الحقيقة أعلى نسبة مئوية في وحدات الكتاب جميعها (60.55) موزعة على الوحدة الأولى وبنسبة مئوية (23.03)، والوحدة الثانية وبنسبة مئوية (27.49) جملة، والوحدة الثالثة وبنسبة مئوية (10.03).
- تأتي جمل مهارة الاستنتاج في المرتبة الثانية، فقد بلغت نسبتها المئوية الكلية (19.38) موزعة في الوحدة الأولى وبنسبة مئوية (5.9)، وفي الوحدة الثانية بنسبة مئوية (8.48)، وفي الوحدة الثالثة بنسبة (5%).
- جاءت النسب المئوية لجمل مهارات التفكير الناقد الأخرى قليلة، فقذ بلغت النسبة المئوية لجملة مهارة الاستقراء في جميع وحدات الكتاب بنسبة (3.54) ، ومهارة التتابع بنسبة (1.94)، ومهارة المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بنسبة (0.91)، ومهارة المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة بنسبة (0.34)، ومهارة المقارنة والتباين بنسبة (3.42)، ومهارة السبب والنتيجة بنسبة (2.28).
- بلغت النسبة المئوية لجملة المفهوم في الوحدة الأولى بنسبة(3.76)، وفي الوحدة الثانية بنسبة (1.81)، وجاءت في الوحدة الثالثة بنسبة مئوية قليلة بلغت (0.57).

- جاءت النسبة المئوية لجملة التعميم قليلة جدا، فقد بلغت النسبة المئوية في الوحدة الأولى (0.34)، وفي الوحدة الثانية (0.91)، في حين بلغت في الوحدة الثالثة (0.23) ويمكن الاستنتاج من تحليل المحتوى لكتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي الآتي:

1. يركز المحتوى على الحقائق ويقلل من المفاهيم والتعميمات.
2. أكثر مهارات التفكير الناقد استخداما في الكتاب هي مهارة الاستنتاج.
3. كانت مهارات التفكير الناقد الأخرى ممثلة بدرجة قليلة في المحتوى مع التفأوت فيما بينها (مادة علمية وتعليمية).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد ، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
1	الاستقراء	4.63	0.27	1	مرتفعة
2	الاستنتاج	4.38	0.37	2	مرتفعة
3	التتابع	4.22	0.56	3	مرتفعة
4	المقارنة والتباين	4.18	0.62	4	مرتفعة
5	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	3.82	0.57	5	مرتفعة
6	التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة	3.09	0.94	6	متوسطة
7	التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة	2.88	0.45	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.94	0.31		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي الكلية لمهارات التفكير الناقد كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.94) بانحراف معياري (0.31)، وجاءت مهارات التفكير الناقد كل على حدة بين الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، إذ ترأوحت المتوسطات الحسابية بين (4.63- 2.88)، وجاء في الرتبة الأولى مهارة الاستقراء بمتوسط حسابي (4.63) وانحراف معياري (0.27)، وفي الرتبة الثانية جاءت مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (4.38) وانحراف معياري (0.37)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.94)، وجاءت

في الرتبة الأخيرة مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.45)، وقد تم تحليل درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد كل على حدة، وذلك على النحو الآتي:-

أولاً: مهارة الاستقراء

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات(المهارات الفرعية) مهـــارة الاستقراء، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية)مهارة الاستقراء مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
2	يخصص أجزاء مترابطة من المادة ليصل إلى نتيجة عامة مترتبة عليها	4.74	0.34	1	مرتفعة
3	يستخدم النتائج المترتبة على الاستقراء ليستنتج طلابه أفكارا جديدة.	4.70	0.46	2	مرتفعة
4	. يطلب من طلابه اقتراح أمثلة من أجل استنباط القواعد أو القوانين أو التعميمات	4.68	0.47	3	مرتفعة
5	ينتقل بطلابه من تفاصيل المادة وأجزائها إلى إعطاء تعريفات لها	4.66	0.38	4	مرتفعة
1	ينتقل من حقائق المادة إلى مفاهيم متعلقة بها.	4.58	0.37	5	مرتفعة
6	ينتقل من أدنى المادة إلى أعلاها.	4.56	0.41	6	مرتفعة
7	يجمع ملاحظات طلابه المتشابهة حول الموضوع في قاعدة أو تعميم أو تعريفات.	4.53	0.55	7	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة الاستقراء على جميع الفقرات (المهارات الفرعية) كانت مرتفعة، إذ ترأوحت المتوسطات الحسابية بين (4.74-4.53)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (2) بمتوسط حسابي (4.74)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (7) بمتوسط حسابي (4.53).

ثانياً: مهارة الاستنتاج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) لمهارة الاستنتاج، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) لمهارة الاستنتاج مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
8	ينتقل بتفكير طلابه من العام إلى الخاص.	4.54	0.41	1	مرتفعة
11	يقارن المعلومات والخبرات السابقة للطلبة بما هو مطروح من مواقف وخبرات جديدة.	4.51	0.47	2	مرتفعة
13	يساعد طلابه على إدراك التشابه أو الترابط بين أجزاء المادة واكتشاف الحقيقة أو القاعدة أو التعميم.	4.49	0.47	3	مرتفعة
9	يقديم معلومات كبرى وأخرى صغرى ليصل إلى نتيجة مترتبة عليها.	4.38	0.54	4	مرتفعة
10	يعمم الخبرات السابقة على المواقف الحياتية.	4.28	0.55	5	مرتفعة
12	ينتقل من أعلى المادة إلى أدناها.	4.28	0.64	5	مرتفعة
14	يوجه طلابه للمقارنة بين فكرتين لاكتشاف أوجه الشبه بينهما.	4.23	0.62	7	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة الاستنتاج على جميع الفقرات (المهارات الفرعية) كانت مرتفعة، إذ ترأوحت المتوسطات الحسابية بين

(4.23- 4.54)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (8) بمتوسط حسابي (4.54)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (14) بمتوسط حسابي (4.23).

ثالثا: مهارة التتابع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة التتابع، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة التتابع مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
20	يشجع طلابه على ملاحظة الأشكال والرسوم من إذ الحجم والشكل والدقة .	4.38	0.71	1	مرتفعة
19	يضع تفاصيل المادة بشكل متسلسل بعد اختيارها بعناية.	4.28	0.72	2	مرتفعة
22	يشجع طلابه على ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياءبطريقة منظمة ودقيقة.	4.28	0.68	2	مرتفعة
21	يطلب من طلابه الاحتفاظ بالمعلومات وإعادة تذكرها بشكل متتابع وأكثر فاعلية.	4.25	0.74	4	مرتفعة
24	يستخدم العلاقات بين المواقف المختلفة.	4.08	0.69	5	مرتفعة
23	يسهل عملية تتابع تفكير طلابه.	4.05	0.68	6	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة التتابع على جميع الفقرات (المهارات الفرعية) كانت مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.05- 4.38)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (20) بمتوسط حسابي (4.38)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (23) بمتوسط حسابي (4.05).

رابعاً: مهارة المقارنة والتباين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) مهـــارة المقارنة والتباين، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة المقارنة والتباين مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
15	يوجه طلابه للمقارنة بين موقفين لاكتشاف نقاط الاختلاف بينهما.	4.34	0.59	1	مرتفعة
18	يساعد طلابه في تنظيم معلوماتهم الجديدة والقديمة المرتبطة بالمادة في آن واحد.	4.23	0.73	2	مرتفعة
17	يحث طلابه على البحث في المادة عن الأشياء المتشابهة.	4.10	0.71	3	مرتفعة
16	يرشد طلابه لتقصي الأشياء المختلفة في المادة	4.05	0.75	4	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة المقارنة والتباين على جميع الفقرات كانت مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين

(4.34- 4.05)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (15) بمتوسط حسابي (4.34)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (16) بمتوسط حسابي (4.05).

خامساً: مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) مهـــارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
25	يشجع طلابه على توضيح كيف أن سببا ما يكون في الغالب سببا لآخر.	4.15	0.66	1	مرتفعة
26	يشجع طلابه على الربط بين حوادث الماضي والحاضر.	4.05	0.78	2	مرتفعة
28	يشجع طلابه على توضيح كيف أن سببا ما يكون في الغالب سببا لآخر.	4.03	0.70	3	مرتفعة
27	يساعد طلابه على اكتشاف الأسباب والدوافع الكافية وراء الحوادث.	4.00	0.72	4	مرتفعة
29	يشجع طلابه على الربط بين حوادث الماضي والحاضر ومعرفة الأسباب والدوافع وراء تلك الحوادث.	3.60	0.84	5	متوسطة
30	يشجع طلابه على تحديد علاقات السبب والنتيجة كجزء من عملية صنع القرار.	3.55	0.82	6	متوسطة
31	يطلب من طلابه تحليل أنماط سلوك يقومون بتطبيقها مثل إدارتهم أو استغلالهم للوقت بدقة ونجاح ويعمل على إيجاد نتائج في تحصيلهم ألاكاديمي.	3.38	0.95	7	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة بين الدرجتين المتوسطة والمرتفعة، إذ ترأوحت المتوسطات الحسابية بين (3.38- 4.15)، وجاءت الفقرات (25، 26، 28، 27) بدرجة مرتفعة اذ ترأوحت المتوسطات لهذه الفقرات بين(4.00- 4.15)، أما الفقرات (29، 30، 31) فجاءت بدرجة متوسطة إذ ترأوحت المتوسطات لهذه الفقرات بين(3.38- 3.60).

سادساً: مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) مهـــارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة، ويظهر الجدول (9) ذلك.

لجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة تحديد التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
32	يشجع طلابه على تحديد صحة مصادر المعلومات من خلال عبارات تم تحديدها مسبقا.	3.10	1.06	1	متوسطة
33	يدفع طلابه للحكم على صحة مصادر المعلومات في ضوء معايير محددة.	3.10	1.01	1	متوسطة
36	يساعد طلابه على بيان صحة مصدر المعلومات للأحداث الجارية من واقع الأحداث السابقة لها.	3.10	0.96	1	متوسطة
35	يشجع طلابه على توضيح مبررات صحة المصدر من عدم صحته.	3.08	0.92	4	متوسطة
34	يوجه طلابه على المساءلة والتفكير حول الأجوبة المنبثقة عن المصادر (مثال :من	3.05	0.93	5	متوسطة

	المصدر هل هو شخصية حكومية أم مدنية ....الخ).				

يلاحظ من الجدول (9) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة في جميع الفقرات متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.05- 3.10)، وجاءت الفقرة (32) في الرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (34) في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.05).

سابعاً: مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المهارات الفرعية) مهـــارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة، ويظهر الجدول (10) ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لفقرات (المهارات الفرعية) مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة
41	يطلب من طلابه توضيح المبررات من وراء المعلومات التي تم تصنيفها بعد حذف غير المألوف منها.	2.98	0.53	1	متوسطة
40	يطلب من طلابه استخدام هذه المهاره بشكل صحيح عندما يطرح عليهم معلومات والتي لبعضها علاقة وثيقة حقيقية وليس لبعضها الآخر أية علاقة أو أن علاقتها ضعيفة .	2.90	0.55	2	متوسطة

39	يطلب من طلابه تحديد نمط المعرفة التي تم التوصل اليها من مجموعات المفردات المترابطة.	2.85	0.53	3	متوسطة
37	يطور مجموعات من المفردات حول موضوع معين بإذ يكون فيها مفردة واحدة ليس لها صلة بموضوعها.	2.83	0.45	4	متوسطة
38	يطلب من طلابه بيان سبب عدم صلة المفرد بمجموعات المفردات المطورة.	2.83	0.45	5	متوسطة

يلاحظ من الجدول (10) أن درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة في جميع الفقرات متوسطة، إذ ترأوحت المتوسطات الحسابية بين (2.98- 3.05)، وجاءت الفقرة (41) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.98) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (38) في الرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة أيضا وبمتوسط حسابي (2.83).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد والوسط الافتراضي على مقياسها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي مهارات التفكير الناقد لكل مهارة على حدة، والدرجة الكلية،كما تم استخدام اختبار t-test لعينة واحدة للتعرف على الفرق بين متوسط درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد والوسط الافتراضي على مقياسها (3) ويظهر الجدول (10) ذلك.

الجدول (11)

نتائج اختبار (t)لعينة واحدة لفحص الفرق بين المتوسط الملاحظ لكل مهارة من مهارات التفكيرالناقد وللدرجة الكلية والوسط الافتراضي(3)

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الاستقراء	4.63	0.27	39.011*	0.000
2	الاستنتاج	4.38	0.37	23.623*	0.000
3	المقارنة والتباين	4.18	0.62	12.117*	0.000
4	التتابع	4.22	0.56	13.771*	0.000
5	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	3.82	0.57	9.125*	0.000
6	التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة	3.09	0.94	0.574	0.569
7	التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة	2.88	0.45	-1.775	0.084
الدرجة الكلية		3.94	0.31	19.250*	0.000

* لها دلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الملاحظ على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد والوسط الافتراضي على مقياسها، و لصالح المتوسط الملاحظ للدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكيـــر

الناقد.كما يتبين من الجدول (11) أيضاً وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المتوسط الملاحظ لمهارات الناقد الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، المقارنة والتباين، التتابع، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة،والوسط الافتراضي لكل منها ،ولصالح الوسط الملاحظ لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية لتلك المهارات من مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي، وعند مستوى (0.000)،في حين لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد الملاحظ والوسط الافتراضي لكل من مهارتي: التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة، و التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة، إذ كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيا.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات والأنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع لمهارات التفكير الناقد على كل مجال من مجالات أداة الدراسة حسب الجنس والخبرة

المهارة	الجنس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقراء	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	4.51	.330
		10سنوات فأكثر	7	4.80	.208

المهارة	الجنس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المجموع	17	4.63	.313
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.49	.276
		10سنوات فأكثر	15	4.71	.164
		المجموع	23	4.64	.231
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	4.50	.299
		10سنوات فأكثر	22	4.74	.178
		المجموع	40	4.63	.265
الاستنتاج	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	4.34	.389
		10سنوات فأكثر	7	4.48	.395
		المجموع	17	4.40	.386
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.38	.409
		10سنوات فأكثر	15	4.37	.358
		المجموع	23	4.37	.367
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	4.36	.387
		10سنوات فأكثر	22	4.41	.364
		المجموع	40	4.38	.371
المقارنة والتباين	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	3.93	.753
		10سنوات فأكثر	7	4.43	.467
		المجموع	17	4.13	.682
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.47	.490
		10سنوات فأكثر	15	4.08	.582
		المجموع	23	4.21	.573
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	4.17	.690
		10سنوات فأكثر	22	4.19	.563
		المجموع	40	4.18	.615
التتابع	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	3.97	.489
		10سنوات فأكثر	7	4.31	.548

المهارة	الجنس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المجموع	17	4.11	.527
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.25	.766
		10سنوات فأكثر	15	4.32	.482
		المجموع	23	4.30	.579
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	4.09	.624
		10سنوات فأكثر	22	4.32	.490
		المجموع	40	4.22	.559
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	3.53	.363
		10سنوات فأكثر	7	3.90	.653
		المجموع	17	3.68	.519
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.07	.489
		10سنوات فأكثر	15	3.85	.644
		المجموع	23	3.93	.594
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	3.77	.495
		10سنوات فأكثر	22	3.86	.632
		المجموع	40	3.82	.569
التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	2.98	.977
		10سنوات فأكثر	7	3.29	.992
		المجموع	17	3.11	.965
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	3.10	.962
		10سنوات فأكثر	15	3.05	.955
		المجموع	23	3.07	.935
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	3.03	.944
		10سنوات فأكثر	22	3.13	.949
		المجموع	40	3.09	.936
التمييز بين المعلومات	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	2.76	.659
		10سنوات فأكثر	7	2.86	.378

المهارة	الجنس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذات الصلة وغير ذات الصلة		المجموع	17	2.80	.548
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	3.03	.311
		10سنوات فأكثر	15	2.88	.376
		المجموع	23	2.93	.355
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	2.88	.536
		10سنوات فأكثر	22	2.87	.368
		المجموع	40	2.87	.445
الدرجة الكلية للمهارات	ذكور	أقل من 10 سنوات	10	3.78	.233
		10سنوات فأكثر	7	4.06	.392
		المجموع	17	3.89	.330
	إناث	أقل من 10 سنوات	8	4.01	.271
		10سنوات فأكثر	15	3.96	.317
		المجموع	23	3.98	.297
	المجموع	أقل من 10 سنوات	18	3.88	.271
		10سنوات فأكثر	22	3.99	.337
		المجموع	40	3.94	.310

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً للجنس، إذ حصلت الإناث على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.98)، أما الذكور فبلغ متوسطهم الحسابي (3.89)، كما توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد تبعاً لسنوات الخبرة إذ حصل أصحاب الخبرة 10سنوات فأكثر على الدرجة الكلية على متوسط حسابي (3.99)، وهو أعلى من متوسط من خبرتهم أقل من 10 سنوات إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.88)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الملاحظة لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (13) الآتي:

الجدول (13)

تحليل التباين الثنائي للفروق في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستقراء	**الجنس**	0.026	1	0.026	0.452	0.506
	سنوات الخبرة	0.579	1	0.579	*9.924	0.003
	الخطأ	2.158	37	0.058		
	المجموع	2.737	39			
الاستنتاج	**الجنس**	0.015	1	0.015	0.105	0.747
	سنوات الخبرة	0.032	1	0.032	0.221	0.641
	الخطأ	5.315	37	0.144		
	المجموع	5.354	39			
التتابع	**الجنس**	0.189	1	0.189	0.609	00.44
	سنوات الخبرة	0.343	1	0.343	1.104	000.3
	الخطأ	11.485	37	0.31		
	المجموع	12.178	39			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة	الجنس	0.512	1	0.512	1.573	0.218
	سنوات الخبرة	0.013	1	0.013	0.041	00.84
	الخطأ	12.044	37	0.326		
	المجموع	12.643	39			
التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة	الجنس	0.036	1	0.036	0.039	0.844
	سنوات الخبرة	0.11	1	0.11	0.12	0.731
	الخطأ	34.028	37	0.92		
	المجموع	34.151	39			
الدرجة الكلية للمهارات	الجنس	0.18	1	0.18	0.88	0.354
	سنوات الخبرة	0.014	1	0.014	0.067	0.798
	الخطأ	7.555	37	0.204		
	المجموع	7.735	39			

* لها دلالة إحصائية

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيم ف المحسوبة إذ بلغت (0.88)، وبمستوى دلالة (0.354) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً

لمتغير الجنس في كافة مهارات التفكير الناقد، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

كما تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيم ف المحسوبة إذ بلغت (0.067)، وبمستوى دلالة (0.798) ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في كافة مهارات التفكير الناقد، إذ كانت قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء مهارة واحدة وهي مهارة الاستقراء إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.924) وبمستوى دلالة (0.003)، وكان الفرق لصالح أصحاب الخبرة 10سنوات فأكثر بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي الذي بلغ (4.74) عن المتوسط الحسابي أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات الذي بلغ (4.50).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

كشفت نتائج الدراسة التي تم فيها استخدام النسب المئوية لتوافرمهـارات التفكيـر الناقـد والإحصائي (t) لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي، عن مجموعة من النتائج ، يمكن مناقشتها على النحو الآتي :

أولاً:مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

لقد نص السؤال الأول على الآتي : ما نسبة توافر مهارات التفكبـر الناقـد فـي كتـاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ؟ وللأجابة عن هذا السؤال استخدمت استمارة تحليل المحتـوى والنسب المئوية التي كشفت عن النتيجة الآتية : ركز محتوى كتاب الجغرافيـة للـصف التاسـع الأساسي على نسبة مئوية عالية من الحقائق، وقلل من نسبة المفاهيم والتعميمات، وكانـت أكثـر مهارات التفكير الناقد تمثيلاً في كتاب الجغرافية هي : مهارة الاستنتاج تلتها مهارة الاستقراء، في حين كانت مهارات التفكير الناقد الأخرى مثل مهارة الاستقراء، ومهارة الاستنتاج ،ومهارة التتابع، ومهارة المقارنة والتباين ، ومهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، ومهـارة المعلومـات ذات الصلة وغير ذات الصلة ، ومهارة المصادر الصحيحة والصادر غير الصحيحة ممثلة بدرجة قليلة في المحتوى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جمل الحقائق هي الأكثر وضوحا في أذهان مخططي المناهج، كما تعزوها إلى ان الحقائق هي الأسهل في التطبيق عند تدريس مهارة الاستقراء ومهارة الاستنتاج،بالنسبة للمعلمين وبالنسبة لطلبتهم ، اذ يمكن استقراء هذه الحقائق كحالات خاصة للربط بينها والانتقال بها إلى حالات جغرافية عامة ممثلة بمعارف أكثر شمولية وأكثر تجريداً كالمفاهيم

والتعميمات ،ومن ثم استخدام المفاهيم الجغرافية في عملية استقرائية أخرى للوصول إلى قواعد وتعميمات جغرافية يسهل فيما بعد استخدامها لتدريب الطلبة على مهارة الاستنتاج من قبل معلميهم .ومما قد يؤيد هذا التفسير أن نتائج الدراسة الحالية كشفت أن مهارة الاستقراء هي أكثرمهارات التفكير الناقد التي حظيت بدرجة ممارسة كبيرة لدى المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة الجغرافية المقررة على طلبة الصف التاسع الأساسي.وقد يدعم هذا التفسير أن الاستنتاج يبدأ عندما ينتهي بالاستقراء ،وبالتالي إذا كانت الحقائق ومهارة الاستنتاج هي الأكثر تمثيلاً في محتوى كتاب الجغرافية للصف التاسع ،وكان اهتمام المعلمين ينصب في الغرفة الصفية على مهارة الاستقراء أكثر من مهارة الاستنتاج ،فإن الحقائق هي التي تخدم التفكير الناقد الاستقرائي(الجغرافي)لتكون النتائج التي يتم التوصل إليها في خدمة التفكير الناقد الاستنتاجي (الجغرافي) وبمعنى آخر يبدأ المعلم بالانتقال من أدنى المادة الجغرافية إلى أعلاها، لينتقل فيما بعد من أعلى المادة الجغرافية إلى أدناها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده سعادة (1986) في دراسته التي كشفت أن تحليل محتوى الكتب الجغرافية المقررة تركز على الحقائق،ومع دراسة خليفة (1990)التي أظهرت باستخدام تحليل المحتوى إلى افتقار كتب الجغرافية لكثير من مهارات التفكير الناقد ،وأن مهارة الاستنتاج هي الأكثر تمثيلا في المحتوى ،علأوة على تركيزها على الحقائق ،كما اتفقت مع دراسة العكور (2003)التي بينت أن مهارات التفكير الناقد هي الأكثر تمثيلا في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية مقارنة بأنواع التفكير الأخرى.

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لقد نص السؤال الثاني على الآتي :ما درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد؟،وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا ، أظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين يركز وبدرجة مرتفعة على خمس مهارات هي:

الاستقراء، الاستنتاج، التتابع، المقارنة والتباين ، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة على الترتيب، علأوة على درجة ممارسة مرتفعة على الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتحسين أَداء المعلم وتطويره تربويا عن طريق عقد الدورات التدريبية ودورات التطوير التربوي والندوات واللقاءات التربوية بين المعلمين والمشرفين التربويين، أو بين المعلمين أنفسهم ،وكذلك إلى حرص المعلمين التنويع في طرق التدريس ،كما تعزو الباحثة النتيجة إلى أن المناهج الأردنية بشكل عام ، ومناهج الدراسات الاجتماعية بصورة خاصة تتبنى الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعطي اهتماما أكبر للتفكير الناقد ، ووضعه هدف من أهدافها التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلّم ، ولهذا زودت الكتب المقررة بمعلومات وحقائق أساسية ووضعها بشكل يشير انتباه المعلمين والطلبة على السواء ،في دوائر ومربعات وجدأول على سبيل المثال، واتبعتها بسلسلة من الأسئلة التي تفضي الأجابة عنها إلى اكتساب مهارة من مهارات التفكير الناقد كالاستنتاج والاستقراء والمقارنة والتباين وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة ،وينطبق ذلك على المواد التعليمية التي صاحبت المادة العلمية، كالخرائط ،والرسوم ، والصور، والجدأول.

ومع التطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي ،أصبح للمعلم دور آخر غير نقل المعرفة وتلقينها ،فقد تميزت الفترة الحالية بتوفر عناصر ووسائل وأساليب عديدة للتعلم النشط التي يمكن باستخدامها في معالجة المعلومات ،الأمر الذي يستدعي إكساب الطلبة مهارات عديدة من أهمها مهارات التفكير الناقد ،وهي أمور يعيها خبراء المناهج ومخططوها ومنفذوها، الأمر الذي جعل من المهارات الآنفة الذكر ممثلة بدرجة مرتفعة في كتاب الجغرافية للصف التاسع.

أما بالنسبة لدرجة ممارسة مهارتي ذات الصلة وغير ذات الصلة ، ومهارة المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة المتوسطة فقد يعزى ذلك إلى عدم توفرها في المحتوى كما دل على ذلك نتائج التحليل ، وإن أسئلة الكتاب وأنشطته ليست بدرجة كافية لترفع من درجة ممارسة المعلمين بها في الغرفة الصفية.

وتتفق الدراسة الحالية في نتيجتها بصورة عامة مع دراسة رولاند (Ruland, 2000) التي توصلت في نتائجها إلى أن تصميم المواد يؤدي إلى زيادة التفكير الناقد ،وأن عناصر البيئة الصفية تشكل متنبئا قويا لنمو القدرة على التفكير الناقد باستخدام المواد الدراسية المصممة لهذا الغرض واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة موك (Mok,2009) التي كشفت أن المعلميْن لم يفسحا الوقت والمجال لممارسةالطلبة التفكير الناقد.

ثالثا :مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث على الآتي: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد والوسط الافتراضي على مقياسها؟وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم الإحصائي (t) لعينة واحدة ، وأَظهرت نتيجة هذا الاستخدام وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الملاحظ لدرجة ممارسة المعلمين بخمس مهارات للتفكير الناقد هي: الاستقراء، والاستنتاج، والتتابع، والمقارنة والتباين ،و تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة ،و للدرجة الكلية لجميع لمهارات التفكير الناقد .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهارة الاستقراء ، ومهارة الاستنتاج ، ومهارة التتابع ومهارة المقارنة والتباين،ومهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة هي الأكثر وضوحا في أذهان المعلمين والأكثر سهولة في التطبيق للأسباب التي تم ذكرها سابقا مقابل قلة وضوح المهارات

الأخرى الأكثر منها صعوبة في التطبيق وهي مهارة المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة ، ومهارة المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة، وذلك لعدم توافر الأنشطة والمواد التعليمية الموجهة على ممارسة بها من قبل المعلمين، وقد يعزى السبب إلى عدم التركيز عليها مـــن قبـــل المدربين التربويين أثناء عقد الدورات التدريبية للمعلمين ، ومع ربط هذه النتيجة بما أشير إليه سابقاً من إذ وجود مهارات يتقنها المعلمون بسهولة مقابل مهارات صعبة يكتنفها الغمـــوض، ويمكـــن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين يتقنون المهارات البسيطة في بداية عهدهم في التدريس قبـــل التقدم عند مستويات أصعب وأكثر تعقيداً كلما زادت خبرتهم.

وتشابهت هذه مع دراسة لمبكن(Lumpkin,1991) التي تنأولت أثر استخدام منحـــى تدريـــسي موجّه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية، وتشابهت مع دراسة أبو جودة (2004) التي تنأولت أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العـــبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستدلال، التقويم).

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

لقد نص السؤال الرابع على التالي : هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) فـــي درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس، وسنوات الخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثنائي . كشف هذا التحليل عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الجغرافية مهارات التفكير الناقد ، كل على حده ،وعلى الدرجة الكلية تعزى للجنس .

كما أظهرتحليل التباين الثنائي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الجغرافية مهارات التفكير الناقد كل على حده (باستثناء مهارة الاستقراء) ،وعلى الدرجة الكليـــة ،

تعزى لسنوات خبرة المعلمين ،والفرق الوحيد الدال إحصائيا الذي وجـد كـان لدرجـة ممارسـة المعلمين مهارة الاستقراء ، يعزى لسنوات الخبرة ولصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذكور والإناث على قدر متشابه من المسؤولية التربوية والأخلاقية في درجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد، وترجع الباحثة ذلك أيضا إلى تشابه الظروف التي يمر بها كلا الجنسين في مراحل التعليم المختلفة ، إضافة إلى التشابه فـي مـستوى المتابعة والإشراف من قبل وزارة التربية والتعليم على مدارس الذكور و الإناث على السواء ،امـا من إذ تفوّق المعلمين من ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) على المعلمين مـن ذوي الخبـرة (10 سنوات فأقل) من إذ درجة ممارسة مهارة الاستقراء ، فقد تفسر هذه بحصول المعلمـين مـن ذوي الخبرات الطويلة على دورات تدريبية أكثر .واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة المـساد (1997) التي توصلت إلى أن ممارسة معلمي ومعلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً وتشابهت مع دراسةالمساد نفسها في عدم وجود فروق دالة إحـصائيا تعزى للجنس في المتغيروالخبرة التدريسية في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، توصي الباحثة بالآتي:

- تزويد كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي بالأنشطة والمواد التعليمية لترفع من درجة توافرمهارات التفكير الناقد بصورة متوازنة في وحدات الكتاب المختلفة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لتدريبهم على ممارسة المهارات التي كانت درجة ممارسة المعلمين لها ضعيفة مثل : مهارة المعلومـات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة , مهارة تحديد المصادر الـصحيحة والمـصادر غير الصحيحة .

- تقصّي درجة ممارسةالمعلمين لمهارات التفكير الناقد في مراحل تعليمية ومستويات تعليمية أخرى، ومع متغيرات أخرى (كالمؤهل العلمي، ومكان الإقامة).
- دراسة العلاقة بين معرفة معلمي الجغرافية لمهارات التفكير الناقــد ودرجـــة ممارســـتهم لتلك المهارات في الغرفة الصفية.

قائمة المراجــع

أولا :المراجع العربية

الإبراهيم، رياض محمد. (2003)." تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو جودة، صافية سليمان محمد. (2004). "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو حلو، يعقوب. (1986)." دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي". **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2(1): 125-162.

الأصفهاني، ابو القاسم الحسين بن محمد.(1972)."**مفردات القرآن الكريم**".القاهرة :مكتبة الباب الحلبي.

بن راجح، نوال (2002). "فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي". رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كليات البنات - كلية التربية، الرياض.

بني عطا، أحمد. (2004)." تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (1999). "**تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**"، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

جوارنة، علي. (2008). "تطوير كتب التربية الوطنية والمدنية على أساس مهارتي التفكير الناقد والإبداعي وقياس أثر تلك المهارات لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن". رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحجيلان، طلال بن عبد الرحمن. (2003). "تحليل مناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتاريو بكندا". ورقة مقدمة لندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض (12-1424/3/13).

حسنين ،حسين.(1995). **طرق التدريب**. عمان ، مطبعة القدس.

حمودة ،نهى.(2000)."انماط تفكير طلبة الجامعة الاردنية وعلاقتها بجنس الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية ومستواهم الدراسي" .رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية .عمان- الأردن.

الحموري، خالد عبد الله حمد. (2004). "أثر برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات لدى طلبة مدارس التميز العلمي". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الحموري،هند،والوهر ،محمود(1998)."قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتة بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيلهم في امتحان الثانوية العامة".**مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية** : 25 (1) ،142-176، العدد الأول.

الخطيب، سليمان "حمد علي" سليمان. (2006)." أثر تعليم وحدة مطوّرة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى

طلبة المرحلة الثانوية في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخطيب، مها. (1993)." أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11–14) سنة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليفة، غازي. (1990)." تطوير مناهج الجغرافية بالمرحلة الثانوية في الأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

خوالدة، محمد عبد الله. (2002)." أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الدردور، عامر محمد. (2001)." أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الدوسري، راشد أحمد علي. (2005). "أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الربضي ، مريم سالم. (2004)." اثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الاردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها". اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان –الاردن.

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة. (2003)." أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجّه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة

المرحلة الأساسية العليا في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الزيادات، ماهر. (2003). "اثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزيادات، ماهر مفلح. (1995)." العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السبيعي، سلطان.(2002)."استخدامات الحاسوب في تدريس المواد الاجتماعية ،والاتجاهات من وجهة نظر معلمي وطلبة المرحلة الثانوية في السعودية ". الجامعة الأردنية ،الأردن .

السرور ،ناديا هايل (2003). **تربية المتميزين والموهوبين**.عمان :دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع

سعادة جودت أحمد. (2009). **تدريس مهارات التفكيرمع مئات الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

سعادة، جودت. (1986). "**تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم الأردنية**"، إربد: جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي.

السكيتي، سالم بن راشد. (2002). "تقويم الأنشطة المتضمنة بمقرارات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

السيد، عزيزة. (1995). **التفكير الناقد :دراسة في علم النفس المعرفي**.القاهرة:دار المعرفة الجامعية.

شاهين، محمد. (1999)." تطور مهارات التفكير الناقد عند طلبة المدارس". **مجلة المعلم الطالب**، العددان (3، 4) دائرة التربية والتعلم – اليونسكو، عمان – الاردن.

الشبول، أريج صالح. (2004)." أثر التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشرع ، محمد. (2004). "اثر توظيف مسرح الدمى في التدريس على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي في اللغة العربية". رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك، اربد،الاردن.

الشقران، خالد. (1992)." دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشيخ، عمر حسن .(2001)." تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية" .سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطويرالتربوي،التقرير (5)،المركزالوطني لتنمية الموارد البشرية ،عمان.

الصائغ، محمد بن حسن. (2003). **دراسة تحليلة لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية**. ورقة مقدمة لندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض (1424/13/12هـ).

طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. دار الفكر العربي :القاهرة.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (2006). **تعليم القراءة والأدب**.ط1، دار الفكر العربي.

عبيد، وليم؛ عفانة غزو. (2003). "**التفكير والمنهاج الدراسي**". بيروت، لبنان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العتوم ، أحمد. (2004). **علم النفس المعرفي**.اربد، دار المسيرة

العجلوني، محمد خير. (1994)." أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عصفور، وصفي ،محمد.طرخان(1999). التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي. **مجلة المعلم**.

العكور، هيام. (2003)." مدى توافر مهارات الدراسات الاجتماعية في مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

علي، إسماعيل (2009). "**التفكير الناقد: بين النظرية والتطبيق**"، عمان: دار الشروق.

عليان، عبد المنعم حسين. (1991). "أثر طريقتي تدريس الجغرافية بالاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عليمات، عبير. (2004). "تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن وبناء نموذج لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية". أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

العمير، منى أحمد. (1997)." تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات المعرفة وطرق عرضها". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عنابي ،حنان ايوب (1991) :" مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ،عمان ، الاردن.

غزأوي، محمود. (1995)." دراسة تقويمية لكتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، نايفة. (2001).**تعليم التفكير للمرحلةالأساسية**.عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

قطامي، يوسف. (1990). **تفكير الاطفال:تطوره وطرق تعليمه**. عمان :الأهليةللنشر والتوزيع

اللقاني، أحمد. (1981.) **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة

المساد، إبراهيم. (1997)." معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المغيصيب، عبد العزيز (2006). "**تعليم التفكير الناقد: قراءة في تجربة تربوية معاصرة**"، قطر: جامعة قطر – قسم العلوم النفسية – كلية التربية.

مصطفى، فاتن؛ والهجرسي، أمل. (2003)." **دراسة تحليلية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية بدولة الباكستان**". استخرجت بتاريخ 2005/4/20 شبكة الإنترنت على الرابط: http://www.lahaonline.com/feature/outl.ssuse/928-28-05-2003.doc_cvt.htm

المطلس ،عبده .(1998) . **الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتبطبيق** .اليمن:جامعة صنعاء.

مهيدات، نور الدين. (1986). "اختبار أثر طريقتي التدريس بالاكتشاف والتقليدية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مهارة التفكير الناقد في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الأول الإعدادي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النابلسي، دون. (1995). "تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النوايسه، عايش. (2007)." تطوير نموذج للبيئة الصفية التعليمية التعلمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التفكير الناقد في ضوء المعايير المعاصرة وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

نعيم ،سمير.(1986). **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية** ،القاهرة .

وجيه، إبراهيم محمود. (1976). "**التعلم**"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **دليل المعلم**، الجغرافية، الصف التاسع، الطبعة الأولى.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **منهاج الجغرافية للصف التاسع الأساسي**، عمان: إدارة المنهاج والكتب المدرسية.

الوهر،محمود.(1997)."مدى تأثير مساق التفكير الناقد على تحسين مهارات الطلبة المعلمين".مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية:25 (1) ، 142- 176 .

يعيش، فوزية. (2007). "تحليل محتوي كتب التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مكونات البنية المعرفية ومهارات التفكير العلمي"، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

ثانيا :المراجع الأجنبية

Alfaro-Lefevre،Rosalinda. (1995). “Critical Thinking In Nursing”، Saunders Co.

Baldwin، D. (1992). "Using Journal Writing to Evoke Critical Thinking Skills of Students in Teacher Education"، **D.A.I**، 53(1). 111، A.

Beyer،Barry K . (1988).**"Developing a thinking skill program"**. Boston: Allyn and Bacon

Budd، Richard W. (1967). ‘ Content Analysis of Communicaion، Macmi- 11an Company ، New York.

Cornbleth، Catherine and Korth ، Wilard(1980)." In Search Of Academic Instruction"، **Educational. Research** ، Vol. 9 ، no. 5،

DeBono،E(1995).**Teach yourself to think.**London ;PenguinGroup.

Ennis،Robert H.(1987).'A taxonomy of Critical thinking dispositions and abilities'.In Barone، r. and Sternberg، R.(Editors).**Teaching thinking Skills;Theory and Practical.** New York ; W،H.Freeman

Facione، P. (1998). **Critical thinking : What it is And Why it Counts.** Available On –line from California Academic Press

Goldberg، M. (1991). "A Study of Critical Thinking Competencies in Above English Eight Grade Students"، **D.A.I.**، 52(2)، 409-A.

Jennifer، R .and Jefrey، K. (2001)." Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model". College Students Journal، 32(2)، 44-50.

Lumpkin، C. (1992). "Effect of teaching critical thinking ability achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders". Journal of research in Education. 51(1) 36-94.

Lumpkin، C. (1991)." Effect of Teaching Critical Thinking Ability Achievement and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders"، **D.A.I.**، 51(1)، 3694-A.

Mathias، K. (1999). A Report About Teaching Critical Thinmking Skills for 8th Grade Students in Some America School. **D.A.I.**، 63(5)، 372-A.

Moore، B. N. & Parker. R (2001)." Critical Thinking". The McGraw-Hill Companies، Inc، New York. Sixth Edition.

Mok، Jane (2009)."Developing Students`Critical Thinking in Hong Kong Secondary School English Writing Class". **RELC JOURNAL: A Journal of Language Teaching and Research.** V 40 n3 p 262 – 279**.**

Ruland، J. (2000)." Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Students"، **D.A.I.**، 60(8)، 754-A.

ملحق رقم (1)

الصورة النهائيةللتعريفات الإجرائية لفئات تحليل المحتوى

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور الفاضل

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع ودرجة........"

ولتحقيق هذا الهدف عملت الباحثة على إعداد استمارة لتحليل محتوى كتاب الجغرافية المعني بالدراسة تحليلاً كمياً.وقد اختارت الباحثة الجملة وحدة للتحليل، واشتملت استمارة تحليل المحتوى على عدد من فئات التحليل التي تم تعريفها إجرائياً.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لوحدة التحليل، ولكل فئة من فئات التحليل.

فأرجو التكرم بالاطلاع على تلك التعريفات الإجرائية لوحدة التحليل ولفئاته، وإبداء ملاحظاتكم إزاءها وفقاً للنموذج المرفق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

فايزة العدوان

الصورة النهائية للتعريفات الإجرائية

أولاً: وحدة التحليل

الجملة: ماتألف من كلمتين أو أكثر ولها معنى مفيد يحسن السكوت عليه

(الراجحي، 1985)يدور حول فكرة محددة أو قضية بسيطة للإخبار أو التوضيح أو التحليل

ثانياً فئات التحليل

1. الحقيقة:- جملة أو عبارة تمثل أشياء محددة يمكن إثبات صحتها، ويعتقد أنها صحيحة.

2.المفهوم:- كلمة أو تعبير مختصر أو موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق، ويقدم صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما.

3. التعميم:- هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم أي أنها عبارات هدفها توضيح العلاقات بين المفاهيم.

4. مهارات التفكير الناقد:- عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات تترأوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.

1.**مهارة الاستنتاج**:- هي القدرة على الانتقال بالتفكير من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء، أو من مقدمة كبرى إلى مقدمة صغرى ليصل إلى نتيجة مترتبة على ذلك الانتقال.

2. مهارة الاستقراء:-

هي القدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم أو من الجزء إلى الكل أو من الخاص إلى العام ليصل إلى نتيجة مترتبة على ذلك الانتقال.

3. مهارة المقارنة والتباين:-

(Comparing and Contrasting skill) القدرة على

فحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما.

4. مهارة التتابع:-

(Sequencing skill) هي القدرة على أجل ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمة ودقيقة، ووضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

5. مهارة تحديد العلاقة بين السبب والحقيقة:-

هي القدرة التي تستخدم العلاقات بين الأحداث المختلفة، وتبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.

6. مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة:- هي القدرة على تحديد صحة مصادر المعلومات والتي بواسطتها يستطيع الفرد أن يثق لتلك المصادر إذا تطابقت مع المعايير الموضوعة، وتتضمن الحكم على صحة مصادر المعلومات، القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن من الأمثلة الآتية:

ما المصدر؟ هل هو شخص معين؟ أم مؤسسة حكومية؟ أو تقرير منبثق عن لجنة ما؟ ما الخليفة الثقافية للمصدر؟ ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن المصدر ؟ ما هدف المصدر؟

. مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة:- هي القدرة على تطوير مجموعات عديدة من المفردات، تمثل كل مجموعة منها موضوع معين يعرفه الطلاب من خلال خبرتهم أو دراستهم، بإذ يكون في المجموعة الواحدة مفردات ذات صلة، ومفردة واحدة ليس لها صلة به.

ملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي ادوات الدراسة

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
.1	أ. د جودت سعادة	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
.2	أ. د يعقوب ابو حلو	المناهج وطرق التريس	جامعة عمان العربية
.3	أ. د عبد الجبارالبياتي	مناهج البحث العلمي	جامعة الشرق الأوسط
.4	أ .د محمد الحيلة	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
.5	أ.د دلال ملحس	المناهج وطرق الندريس	جامعة البتراء
.6	د .عباس الشريفي	الادارة والقيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
.7	د. فاطمة جعفر	المناهج وطرق الندريس	جامعة الشرق الأوسط
.8	د. علي بركات	علم نفس تربوي	جامعة البتراء
.9	د. عيسى شويطر	المناهج وطرق الندريس	مديرية التعليم للواء الشونة الجنوبية
.10	د. محمود الحديدي	المناهج وطرق الندريس	جامعة الشرق الأوسط
.11	أ. يوسف العايدي	مشرف تربوي	مديرية التعليم للواء الشونة الجنوبية
.12	أ. إبراهيم أبو نصير	معلم تربوي	مديرية التعليم الخاص

ملحق (3)

بطاقة الملاحظة

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

الأستاذ الدكتور :.. الفاضل

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان **" درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع ودرجة ممارسةالمعلمين لتلك المهارات "**

ولتحقيق هذا الهدف عملت الباحثة على إعداد بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير الناقد، واشتملت بطاقة الملاحظة على عدد من فقرات مهارات التفكير الناقد السبع الاتية :

1. مهارةالاستقراء
2. مهارة الاستنتاج
3. مهارة المقارنة والتباين
4. مهارة التتابع
5. مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة
6. مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة
7. مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

فأرجو التكرم بالاطلاع على تلك المهارات وعناصرها، وإبداء ملاحظاتكم إزاءها وفقاً للنموذج المرفق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

فايزة العدوان

بطاقة الملاحظة

	مهارات التفكير الناقد	ممتاز (5)	جيد جدا (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
مهارة الاستقراء	1.ينتقل من حقائق المادة إلى مفاهيم متعلقة بها					
	2.يخصص أجزاء مترابطة من المادة ليصل إلى نتيجة عامة مترتبة عليها					
	3.يستخدم النتائج المترتبة على الاستقراء ليستنتج طلابه أفكارا جديدة.					
	4. يطلب من طلابه اقتراح أمثلة من أجل استنباط القواعد أو القوانين أو التعميمات.					
	5. ينتقل بطلابه من تفاصيل المادة وأجزائها إلى إعطاء تعريفات لها.					
	6. ينتقل من أدنى المادة إلى أعلاها.					
	7. يجمع ملاحظات طلابه المتشابهة حول الموضوع في قاعدة أو تعميم أو تعريفات.					
مهارة الاستنتاج	8. ينتقل بتفكير طلابه من العام إلى الخاص					
	9.يقديم معلومات كبرى وأخرى صغرى ليصل إلى نتيجة مترتبة عليها.					
	10. يعمم الخبرات السابقة على المواقف الحياتية.					
	11. يقارن المعلومات والخبرات السابقة للطلبة بما هو مطروح من مواقف وخبرات جديدة.					
	12. ينتقل من أعلى المادة إلى أدناها.					
	13.يساعد طلابه على إدراك التشابه أو الترابط بين أجزاء المادة واكتشاف الحقيقة أو القاعدة أو التعميم.					
	14.يوجه طلابه للمقارنة بين فكرتين لاكتشاف أوجه الشبه بينمها.					
مهارة المقارنة والتباين	15. يوجه طلابه للمقارنة بين موقفين لاكتشاف نقاط الاختلاف بينهما.					
	16. يرشد طلابه لتقصي الأشياء المختلفة في المادة					
	17.يحث طلابه على البحث في المادة عن الأشياء المتشابهة.					
	18.يساعد طلابه في تنظيم معلوماتهم الجديدة والقديمة المرتبطة بالمادة في آن واحد.					

مهارة التتابع	19.يضع تفاصيل المادة بشكل متسلسل بعد اختيارها بعناية.					
	20.يشجع طلابه على ملاحظة الأشكال والرسوم من إذ الحجم والشكل والدقة.					
	21. يطلب من طلابه الاحتفاظ بالمعلومات وإعادة تذكرها بشكل متتابع وأكثر فاعلية.					
	22.يشجع طلابه على ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياءبطريقة منظمة ودقيقة.					
	23.يسهل عملية تتابع تفكير طلابه.					
	24.يستخدم العلاقات بين المواقف المختلفة					
مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	25.يشجع طلابه على توضيح كيف أن سببا ما يكون في الغالب سببا لآخر.					
	26. يشجع طلابه على الربط بين حوادث الماضي والحاضر.					
	27.يساعد طلابه على اكتشاف الأسباب والدوافع الكافية وراء الحوادث.					
	28.يشجع طلابه على توضيح كيف أن سببا ما يكون في الغالب سببا لآخر.					
	29. يشجع طلابه على الربط بين حوادث الماضي والحاضر ومعرفة الأسباب والدوافع وراء تلك الحوادث.					
	30. يشجع طلابه على تحديد علاقات السبب والنتيجة كجزء من عملية صنع القرار					
	31. يطلب من طلابه تحليل انماط سلوك يقومون بتطبيقها مثل إدارتهم أو استغلالهم للوقت بدقة ونجاح ويعمل على إيجاد نتائج في تحصيلهم الأكاديمي.					

مهارات التفكير الناقد		ممتاز (5)	جيد جدا (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة	32.يشجع طلابه على تحديد صحة مصادر المعلومات من خلال عبارات تم تحديدها مسبقا.					
	33.يدفع طلابه للحكم على صحة مصادر المعلومات في ضوء معايير محددة.					
	34. يوجه طلابه إلى المساءلة والتفكير حول الأجوبة المنبثقة عن المصادر (مثال :من المصدر هل هو شخصية حكومية أم مدنية...........الخ).					
	35.يشجع طلابه على توضيح مبررات صحة المصدر من عدم صحته.					
	36. يساعد طلابه على بيان صحة مصدر المعلومات للأحداث الجارية من واقع الأحداث السابقة لها.					
مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة	37.يطور مجموعات من المفردات حول موضوع معين بإذ يكون فيها مفردة واحدة ليس لها صلة بموضوعها.					
	38. يطلب من طلابه بيان سبب عدم صلة المفرد بمجموعات المفردات المطورة.					
	39. يطلب من طلابه تحديد نمط المعرفة التي تم التوصل إليها من مجموعات المفردات المترابطة.					
	40.يطلب من طلابه استخدام هذه المهاره بشكل صحيح عندما يطرح عليهم معلومات والتي لبعضها علاقة وثيقة حقيقية وليس لبعضها الآخر أية علاقة أو أن علاقتها ضعيفة .					
	41. يطلب من طلابه توضيح المبررات من وراء المعلومات التي تم تصنيفها بعد حذف غير المألوف منها.					

ملحق (4)

قائمة بأسماء محكمي بطاقة الملاحظة

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1.	أ. د جودت سعادة	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
2.	أ. د يعقوب ابو حلو	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
3.	أ. د عبد الجبار البياتي	مناهج البحث العلمي	جامعة الشرق الأوسط
4.	أ. د محمد الحيلة	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5.	أ. د دلال ملحس	المناهج وطرق التدريس	جامعة البيراء
6.	د. محمود الحديدي	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
7.	د. فاطمة جعفر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
8.	د. علي بركات	المناهج وطرق التدريس	جامعة البتراء
9.	د. عيسى شويطر	المناهج وطرق التدريس	مديرية التعليم للواء الشونة الجنوبية
10.	أ. يوسف العايدي	مشرف تربوي	مديرية التعليم للواء الشونة الجنوبية

ملحق(5)

نقاط الاتفاق والاختلاف بين الملاحظِيْن

نقاط الاتفاق والاختلاف						عدد الفئات
المجموع	معلم (5)	معلم (4)	معلم (3)	معلم (2)	معلم (1)	
3	✓	✓	✓	✓	✓	1
2	✓	✓	✓	✓	✓	2
1	✓	✓	✓	✓	✓	3
2	✓	✓	✓	✓	✓	4
1	✓	✓	✓	✓	✓	5
2	✓	✓	✓	✓	✓	6
3	✓	✓	✓	✓	✓	7
1	✓	✓	✓	✓	✓	8
4	✓	✓	✓	✓	✓	9
2	✓	✓	✓	✓	✓	10
2	✓	✓	✓	✓	✓	11
2	✓	✓	✓	✓	✓	12
2	✓	✓	✓	✓	×	13
4	✓	✓	✓	✓	×	14
4	✓	✓	✓	✓	✓	15
3	✓	✓	✓	✓	✓	16
2	✓	✓	✓	×	✓	17
3	✓	✓	✓	✓	✓	18
4	✓	✓	✓	✓	×	19
4	✓	✓	✓	✓	✓	20
3	✓	×	✓	✓	✓	21
3	✓	×	✓	✓	✓	22
2	✓	✓	✓	✓	✓	23
4	✓	✓	✓	✓	✓	24
2	✓	✓	✓	✓	✓	25
1	✓	✓	✓	✓	✓	26
2	✓	✓	✓	×	✓	27
2	✓	✓	✓	×	✓	28

29	✓	✓	✓	×	✓	4
30	✓	×	✓	✓	✓	3
31	✓	×	✓	✓	✓	3
32	✓	×	✓	✓	✓	2
33	✓	✓	✓	✓	×	3
34	✓	✓	✓	×	×	3
35	✓	×	✓	×	×	3
36	✓	✓	✓	×	×	3
37	×	×	×	✓	×	4
38	×	×	×	✓	×	4
39	×	✓	✓	✓	×	2
40	×	✓	×	✓	✓	2
41	×	✓	×	✓	×	3
المجموع	33	33	36	35	33	170

ملحق رقم (6)

استمارة تحليل المحتوى

الوحدةالأولى

الوحدة الأولى	مهارات التفكير الناقد																					
	حقيقة		مفهوم		تعميم		الاستنتاج		الاستقراء		التتابع		معلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة		المصادر الصحيحة وغير الصحيحة		المقارنة		السبب والنتيجة		المجموع	
	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه
معارف	41	13.05	15	4.77	1	0.32	3	0.96	1	0.32	2	0.64	1	0.32					1	0.32	65	20.70
معلومات	31	9.87	2	0.64			2	0.64											3	0.96	38	12.10
رسوم	20	6.36	2	0.64			1	0.32	1	0.32											24	7.64
صور	12	3.82					15	4.77													27	8.59
خرائط	15	4.77					4	1.27	1	0.32							1	0.32			21	6.68
فكر	3	0.96					8	2.54									2	0.64			13	4.14
حقائق	21	6.68	6	1.91																	27	8.59
اسئلة وتطبيقات	59	18.78	8	2.54	2	0.64	19	6.05	7	2.22			1	0.32	1	0.32	2	0.64			99	31.53
المجموع	202	61.33	33	10.50	3	0.96	52	16.56	10	3.18	2	0.64	2	0.64	1	0.32	5	1.59	4	1.27	314	100

الوحدة الثانية

الوحدة الثانية	مهارات التفكير الناقد																					
	حقيقة		مفهوم		تعميم		الاستنتاج		الاستقراء		التتابع		معلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة		المصادر الصحيحة وغير الصحيحة		المقارنة		السبب والنتيجة		المجموع	
	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه
معارف	45	11.25	11	2.75			4	1	3	0.75	3	0.75					1	0.25	4	1	71	17.75
معلومات	52	13	3	0.75	1	0.25	1	0.25			1	0.25	2	0.50	1	0.25	1	0.25			62	15.50
رسوم	29	7.25					20	5	1.25		1	0.25					1	0.25			51	12.75
صور	21	5.25					12	3	1	0.25	1	0.25					5	1.25			40	10
خرائط	14	3.50					4	1	1	0.25			1	0.25			2	0.50			22	5.50
فكر	4	1					14		6	1.50	1	0.25					2	0.50	1	0.25	28	7
حقائق	34	8.50							1	0.25	2	0.50	1	0.25			2	0.50	1	0.25	41	10.25
اسئلة وتطبيقات	42	10.50	2	0.50	7	1.75	19	4.75	4	1	1	0.25					7	1.75	3	0.75	85	21.25
المجموع	241	60.25	16	4	8	2	74	18.50	16	4	10	2.5	4	1	1	0.25	21	5.25	9	2.25	400	100

الوحدة الثالثة

الوحدة الثالثه	مهارات التفكير الناقد																					
	حقيقة		مفهوم		تعميم		الاستنتاج		الاستقراء		التتابع		معلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة		المصادر الصحيحة وغير الصحيحة		المقارنة		السبب والنتيجة		المجموع	
	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه	عدد	نسبه
معارف	14	8.58	2	1.23			9	5.52	1	0.62	1						1	0.62	5	3.06	33	20.25
معلومات	17	10.42					2	1.23					1	0.62	1	0.62					21	12.88
رسوم	13	7.97					19	11.65			3	1.84					1	0.62			36	22.1
صور	1	0.62					3	1.84													4	2.45
خرائط																						
فكر	1	0.62					6	3.68	2	1.23	1	0.62							1	0.62	11	6.75
حقائق	16	19.82							2	1.23							1	0.62	1	0.62	21	12.88
اسئلة وتطبيقات	26	15.95	2	1.23	2	1.23	5	3.06					1	0.62			1	0.62			37	22.69
المجموع	88	53.98	5	3.06	2	1.23	44		5	3.06	5	3.06	2	1.23	1	0.62	4	2.45	7	4.29	163	100

ملحق(8)

كتب تسهيل المهمة

MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

Date: | عمادة شؤون الطلبة | التاريخ: 2010/9/25

Number: | الرقم: ع ش ط/00384/9/10

لمن يهمه الأمر

تحية وطيبة وبعد،،

أرجو تسهيل مهمّة الطالبة فايزة سعد محمد العدوان ورقمها الجامعي (400820061) للعمل على تنفيذ بطاقة ملاحظة لأداء المعلمات داخل الحصص الصفية في مدارس لواء الشونة الجنوبية ، وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس ، علماً بأن المعلومات ستكون سرية لغايات البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،

عميد شؤون الطلبة

د. محمود الحديدي

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626+ ص.ب: 383، عمان 11831، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 383, Amman 11831, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية

الرقم ش ع ـ ٨ / ١ / ٥٧٠٥٧
التاريخ ٢ ـ ١ ـ ١٤٣٢هـ
الموافق ٨ ـ ١٢ ـ ٢٠١٠م

مديرو المدارس الحكومية ومديراتها

الموضوع/ بطاقة الملاحظة الصفية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لاحقاً لكتابي رقم ش ج/٨/١/٥٦٨٣ تاريخ ٢٠١٠/١٢/٢م ، أرجو تسهيل مهمة الباحثـــــــــة (الطالبة/ فايزة سعد محمد العدوان) للعمل على تنفيذ بطاقة ملاحظة صفية لملاحظة أداء المعلمات داخل الصف ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية مـــن جامعـــة الشرق الأوسط ٠

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم بالوكالة

مدير الشؤون التعليمية والفنية
د عيسى محمد شويطر

نسخة/ للسيد الدكتور رئيس جامعة الشرق الأوسط
نسخة/ للسيد مدير الشؤون التعليمية والفنية ٠
نسخة/ للسيد رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي ٠
ع ٠ ش/ ع ٠ ص تاريـــــخ ٢٠١٠/١٢/٨م ٠

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني www.moe.gov.jo